

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vapaa sivistystyö koulutuspoliittisessa ohjauksessa

Kansalaisopistojen opetushenkilöstön kehittäminen OSAAVA-ohjelmassa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KAISA LAPPALAINEN

Lokakuu 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LAPPALAINEN, KAISA: Vapaa sivistystyö koulutuspoliittisessa ohjauksessa. Kansalaisopistojen opetushenkilöstön kehittäminen OSAAVA-ohjelmassa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 101 sivua, 1 liitesivu

Lokakuu 2013

Vapaan sivistystyön toimintaympäristön muutos ja kansalaisopistojen henkilöstön työ koulutuspoliittisten reunaehtojen muuttuvissa konteksteissa muodostavat keskeiset lähtökohdat kansalaisopistojen täydennyskoulutuksen kehittämistä ja henkilöstön ammatillista kehittymistä seuraavalle tutkimukselle. Meri-Pohjolan opistopiirin kansalaisopistoissa käynnistettyä hankemuotoista kehittämistoimintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa KOTVA 2010-hankkeen kontekstissa, jota voidaan määrittää OSAAVA-ohjelmaan perustuvalla rahoituksella käynnistetyksi kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen ja itsearviointin kehittämisen valtakunnalliseksi tukihankkeeksi. Vaikka vapaalla sivistystyöllä on pitkä historia ja merkittävä paikka osana aikuiskoulutusjärjestelmää, kansalaisopistotoiminnan tutkimus on ollut Suomessa varsin vähäistä. Tämän tutkimuksen avulla on mahdollista vastata tähän tutkimustarpeeseen ja lisätä ymmärrystä kansalaisopiston ja sen henkilöstön kehittämisestä yhteiskunnan ja toimintaympäristön muutoksissa.

Tutkimuksen tavoitteena on täydennyskoulutusten vaikuttavuuden sijaan tarkastella, mitä hankkeen aikana käynnistetty kehittämistoiminta oli kansalaisopistoissa. Kansalaisopistoissa tapahtuvan kehittämistoiminnan tulkitsemiseen tähtäävää tutkimusta voidaan luonnehtia otteeltaan laadulliseksi, jossa on erityisesti hyödynnetty toimintatutkimuksellista otetta. Tutkimuksen aineisto on kerätty havainnoimalla yhdellä alueella toteutettua pilottimuotoista hanketta ja sen aikana järjestettyjä kolmea täydennyskoulutuspäivää, haastatteleamalla prosessin alkuvaiheessa hankkeen keskeisiä henkilöitä ja koostamalla koulutuksiin osallistuneiden kokemuksia kirjoitelmien muodossa. Aineiston analyysissä on sovellettu aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Hankkeen havainnoinnin ja aineistojen perusteella voidaan todeta, että kansalaisopistojen opetushenkilöstö rakensi uusia täydennyskoulutuksen käytäntöjä, ammatillisen kehittymisen ja työyhteisöjen kehittämisen polkuja tasapainoillen kansalaisopistojen kilpailukyvyyn ja aseman vahvistamisen sekä vapaa sivistystyön ihanteiden ja koulutuksellisen tasa-arvon säilyttämisen välillä. Kehittämistoiminta jäsenyi hankkeen aikana monikerroksiseksi ilmiöksi, jossa voidaan ajatella kohdanneen niin rahoittajan tavoitteet kuin kansalaisopistojen henkilöstön omat tarpeet, mikä vaikutti olevan yleisten havaintojen tavoin keskeistä kehittämishankkeiden onnistumisen kannalta. Tutkimus osoitti, että hankkeen aikana aloitetussa toiminnassa korostui täydennyskoulutuksen ja henkilöstön kehittämisen sijaan keskeisempänä koulutuspoliittisen muutosprosessin toteuttamisen ja toimintaympäristöön sopeutumisen näkökulmat. KOTVA-hanke oli mahdollista nähdä toimintana, jonka avulla kansalaisopistojen henkilöstö pystyi puolustamaan olemassa olonsa oikeutusta ja vahvistamaan omaa identiteettiään. Ylipäätään kansalaisopistojen toiminnan lähtökohtien määrittelyllä koettiin olevan vaikutusta siihen, miten henkilöstöä ja kansalaisopistoja pitäisi jatkossa kehittää.

Keskeiset käsitteet: Vapaa sivistystyö, kansalaisopistot, toimintatutkimus, OSAAVA-ohjelma, kehittämistyö, täydennyskoulutus, ammatillinen kehittyminen

SISÄLLYS

1 OSAAVA-OHJELMA OSANA UUTTA AIKUISKOULUTUSPOLITIIKKAA	4
2 KEHITTÄMISTOIMINTAA TUTKIMASSA JA TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	8
2.1 Tutkimuskontekstina kansalaisopistojen KOTVA 2010-hanke	8
2.2 Toimintatutkimus kansalaisopistojen opetushenkilöstön kehittämisestä	9
2.3 Tutkimusaineistojen kuvaus	12
2.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja analyysin eteneminen.....	17
3 LÄHTÖKOHTIA KANSALAIPOISTOJEN KEHITTÄMISTOIMINNAN TARKASTELULLE.....	20
3.1 Vapaa sivistystyö ja kansalaisopistot osana aikuiskoulutusjärjestelmää	20
3.2 Vapaan sivistystyön ja kansalaisopistotoiminnan yhteiskunnallisia kehityskulkuja hahmottelemassa.....	23
3.3 Kansalaisopistot globaalien koulutusmarkkinoiden ajassa	32
3.4 Kansalaisopistot, jatkuva kehittäminen ja valtion viime vuosien koulutuspoliittiset linjaukset	36
3.5 Kansalaisopistojen henkilöstön ammatillisen kehittymisen suuntaa määrittämässä.....	42
4 KOHTI UUTTA TOIMINTATAPAA KANSALAIPOISTOISSA	51
4.1 KOTVA-toiminnan liikkeellelähtö.....	51
4.2 Täydennyskoulutukset KOTVA-toimintana.....	59
4.3 Oman osaamisen, työyhteisöjen ja kansalaisopistotoiminnan kehittämistä	66
5 KATSEEN SUUNTAAMINEN TAKAISIN TOIMINTAA MÄÄRITTÄVIIN TAHOIHIN	77
6 LOPUKSI – VAI UUDEKSI ALUKSI?	83
6.1 Koulutuspoliittisen kehittämisohjelman toteutuminen kansalaisopistoissa.....	83
6.2 Kehittäminen ja muutos haastavat identiteetin.....	85
6.3 Henkilöstön kehittämisen suunta kansalaisopistoissa	88
6.4 OSAAVA-ohjelman kehittämishanke toimintaympäristöön sopeutumista	89
6.5 Tutkimuksen arviointia ja huomioita matkan varrelta	90
LÄHTEET	94
LIITTEET	102
LIITE 1 Kirjoitelmapyyntö.....	102

1 OSAAVA-OHJELMA OSANA UUTTA AIKUISKOULUTUS-POLITIikkaa

Jatkuva kehittäminen, osaamisen uudelleen määrittely ja muutos ovat tälle ajalle ominaisina ilmiöinä olleet tämän tutkimuksen lähtökohtia. Kehittäminen sinänsä ei ole yhteiskunnallisesti uusi ilmiö, vaan sen voi ajatella olleen aina tietyllä tapaa muuttuneen yhteiskunnan tarpeisiin vastaamista. Nykyään kuitenkin tuntuu siltä, että joudumme sopeutumaan niin yksilöinä kuin yhteisöinä yhä nopeatempoisempaan muutokseen. Toisille tämä on kiinnostavaa, toisille ahdistavaa. Samaan aikaan väitetään, että kehittäminen kuuluu kilpailukyky-yhteiskunnan ydinsanastoon, ja vain riittävän nopeasti uudistuvat ja siten muuttuvaan ja epävarmaan toimintaympäristöön reagoivat voivat selvitä. (Julkunen 2006, 265–266). Filander (2000) on puolestaan luonnehtinut kehittämistä epävarmuuden asiantuntijuudeksi. Tässä ajassa on ollut kiinnostavaa pohtia yhteiskunnallisen murroksen asettamia haasteita henkilöstön kehittämiselle, missä yleisesti on ajateltu olevan lähtökohtana jaettu asiantuntijuus, yhteisöllisyys ja osaamisen jatkuva kehittäminen (Ruohotie 2002, 9–11, 50–55).

Koulutusta on pidetty vuosikymmenten aikana yhtenä keinona ratkaista mitä moninaisimpia yhteiskunnan haasteita. Samalla työn vaativuus on lisääntynyt kaikissa koulutusorganisaatioissa viimevuosien tehokkuusvaatimusten ja toimintaympäristön muutosten myötä. Muutokset ovat osaltaan lisänneet opetushenkilöstön osaamiseen kohdistuvia odotuksia ja ammatillisen osaamisen kehittämisestä on tullut yhä tärkeämpi osa opetushenkilöstön tehtävää. Vapaa sivistystyö ja kansalaisopistot eivät ole jääneet ulkopuolisiksi yhteiskunnassa tapahtuville muutoksille, vaan ne ovat joutuneet kohtaamaan muutoksen mukanaan tuomat haasteet kaikilla toimintansa tasoilla ja oikeuttamaan entistä useammin omaa paikkaa yhteiskunnallisena toimijana. Vaikuttaisi vahvasti myös siltä, ettei henkilöstön kehittämisessä haluta nykyään katsoa taaksepäin, muistella menneitä tai tuntea historiaa, vaan paremminkin suunnitellaan tulevaisuuden innovaatioita. Mitä tällainen ajattelu tarkoittaa vapaassa sivistystyössä ja kansalaisopistotoiminnassa? Kehittämiseen liittyvä kiinnostukseni on saanut uudenlaisen näkökulman tästä kysymyksestä, joka on ollut myös ohjaamassa pohdintaa tämän tutkimuksen aikana.

Koulutuspoliittisissa linjauksissa on korostettu yhä enenevässä määrin työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja valtiovallan taholta on kiinnitetty huomiota myös vapaan sivistystyön ja kansalaisopistojen henkilöstön ja opistotoiminnan kehittämisen tarpeeseen. Koulutuspolitiikassa on henkilöstön kehittämisen osalta sovellettu viime vuosina ohjelmallisen kehittämistoiminnan muotoja, jotka voidaan tulkita myös yleisiksi yhteiskuntapolitiittisiksi ohjauskeinoiksi (Alasoini 2006, 35). Kansalaisopistossa tapahtuvaa kehittämistoimintaa tarkastellaankin tässä tutkimuksessa Opetus- ja kulttuuriministeriön OSAAVA-

ohjelman rahoituksella käynnistetyn KOTVA 2010-hankkeen kautta. Vuosille 2010–2016 ajoittuvan OSAAVA-ohjelman tavoitteena on tukea kouluissa, oppilaitoksissa ja vapaan sivistystyön organisaatioissa työskentelevän henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämistä. Lisäksi on esitetty, että kyse on yhteiskunnallisesti merkittävästä panostuksesta opetustoimen uudenlaisen osaamisen kehittämiseen. (OPM 2009b.)

Tässä toimintatutkimukselliseen otteeseen perustuvassa pro gradu -tutkielmassa tarkastelen KOTVA 2010-hanketta, jonka tavoitteena oli käynnistää kansalaisopistojen ja niiden henkilöstön kehittämisen tulevaisuuteen suuntaavia prosesseja. Vapaan sivistystyön toimintaympäristön muutos ja kansalaisopistojen henkilöstön työ koulutuspoliittisten reunaehtojen muuttuvissa konteksteissa muodostavat keskeiset lähtökohdat kansalaisopistojen täydennyskoulutuksen kehittämistä ja henkilöstön ammatillista kehittymistä seuraavalle tutkimukselle. Toimintaympäristössä viimeisimpien vuosikymmenten aikana tapahtuneet muutokset, lainsäädäntö sekä kansalaisopistojen tehtävien ja aseman muuttuminen näkyvät tämän ajan kansalaisopistojen opetushenkilöstön työssä. Tällaisessa tilanteessa kehittämisohjelmien, kuten OSAAVA-ohjelman tarkastelu on erityisen kiinnostavaa, ja samalla haastavaa.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa varsin yksinkertaistettu tavoitteeni oli tarkastella kansalaisopistojen opetushenkilöstön ammatillista kehittymistä hankkeen ja toteutettujen täydennyskoulutusten aikana. Hyvin pian politiikkaohjelmien, henkilöstön kehittämisen ja kansalaisopistotoiminnan lähtökohtien lomittuminen toisiinsa vaikutti kehittämistoiminnan tarkastelun kannalta hyvin ilmeiseltä. Yrjö Engeström (2004, 9–14) onkin jäsentänyt toiminnan käsitteen erityisesti yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Näin ollen toimintaa tulisi tarkastella kriittisesti ja pohtia, mitä tutkittava ydintoiminta on lopulta. Onko tässä tutkimuksen kohteena oleva hanke ja toiminta henkilöstön kehittämistä vai mahdollisesti myös jotain muuta? Tutkimuksen alkuvaiheessa vaikutti jo siltä, ettei kyse ole pelkästään henkilöstön täydennyskoulutuskokemuksista vaan enemmän myös siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu kansalaisopistojen näkökulmasta.

Vaikka vapaalla sivistystyöllä on pitkä historia ja merkittävä paikka osana aikuiskoulutusjärjestelmää, kansalaisopistotoiminnan tutkimus on ollut Suomessa varsin vähäistä. Tutkimuksen ja oman toimintani avulla on mahdollista vastata tähän tutkimustarpeeseen lisäämällä kokonaisvaltaista ymmärrystä kansalaisopistoissa OSAAVA-ohjelman hankkeessa käynnistetystä henkilöstön kehittämisestä, niin teoreettisten kuin empiiristen lähestymistapojen kautta. Lisäksi tavoitteenani on tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan havainnollistaa yhden hankkeen näkökulmasta kansalaisopistojen henkilöstön kehittämisen suuntaa. Ylipäättään KOTVA-hankkeeseen liittyvän tiedon esiin tuomisella voi parhaimmillaan olla merkitystä kansalaisopistojen ja vapaan sivistystyön tulevaisuudesta käytävään keskusteluun. Ennen muuta tämän tutkimuksen tavoitteena on täydennyskoulutusten vaikuttavuuden sijaan tarkastella, mitä hankkeen aikana käynnistetty kehittämistoiminta oli kansalaisopistoissa.

Tutkimuskysymysten muotoutumista voi kuvata jo itsessään prosessiksi, jossa ne ovat vaiheittain täsmentyneet ja rajautuneet lopulliseen muotoonsa. Tässä tutkimuksessa pyrin jäsentämään lähtökoh- taista kiinnostusta hankkeen aikana aloitetusta kehittämistoiminnasta seuraavien tarkentavien tutki- muskysymysten avulla:

- (1) Miten koulutuspoliittista ohjelmaa ja muutosta toteutetaan kansalaisopistoissa OSAAVA- kehi- tämistoiminnassa?
- (2) Millaisia käsityksiä ja kokemuksia henkilöstöllä on kehittämistyöstä kansalaisopistossa?
- (3) Mihin suuntaan henkilöstön ja kansalaisopistojen kehittämistä ollaan viemässä?
- (4) Millaista osaamista ja asiantuntemusta kansalaisopistoissa odotetaan olevan tulevaisuudessa?

Tutkimuksen raportoinnissa olen tietoisesti noudattanut enemmän lähtökohdiltaan perinteisen tutki- musraportin muotoja ja tyyliä, vaikka toimintatutkimuksen raportoinnissa olisi mahdollista ja usein kannustetaankin käyttämään tieteellisestä traditiosta poikkeavia raportoinnin muotoja (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 43). Tästä valinnasta huolimatta olen pyrkinyt tutkielmassa tuomaan esiin toimintatut- kimukselle ominaista, vaiheittain etenevää ja juonellista kuvausta tutkimusprosessista. Tavoitteena on ajallisesti edeten kuvata, mitä tutkimusprosessin aikana on tehty ja miten olen päätenyt toiminnan seuraamisen ja analysoinnin kautta tiettyihin johtopäätöksiin.

Kehittämistoiminnan tarkastelu lähtee liikkeelle, kun toisessa luvussa esittelen tutkimuksen kohteena olevan KOTVA 2010-hankkeen. Lisäksi kuvaan menetelmällisiä valintoja, aineiston hankintaa ja analyyy- sia. Kolmannessa pääluvussa kuvaan tutkimuksen lähtökohtia ja kansalaisopistojen kehittämistoimin- nan tarkasteluun liittyvää esiymmärrystäni, jota vasten tarkastelen tutkimuksen kontekstina ollutta hanketta. Kyseessä ei ole niinkään teoreettinen tausta, jota käyttäisin hypoteesien muodostamiseen tai aineiston testaamiseen, vaan paremminkin yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti, jossa ym- märrykseni mukaan kansalaisopistojen opetushenkilöstö rakentaa uusia täydennyskoulutuksen käytän- töjä, ammatillisen kehittymisen ja työyhteisöjen kehittämisen polkuja. Ensimmäiseksi määrittelen va- paata sivistystyötä ja kansalaisopistoja osana aikuiskoulutusjärjestelmäämme. Toiseksi tavoitteena on havainnollistaa niin historiallisia kuin nyky-yhteiskunnan kehityskulkuja ja koulutuspoliittisia linjauksia, jotka ovat vahvasti määrittämässä KOTVA-toimintaa ja varsinaista muutosprosessin toteuttamista. Tämän jälkeen tarkastelen vielä kansalaisopistojen henkilöstön ammatilliseen osaamiseen tässä ajassa liitettyjä odotuksia ja haasteita. Kuvaan myös tutkimuksen lähtökohtaisen kiinnostuksen mukaisesti ammatilliseen kehittymiseen ja henkilöstön kehittämiseen liitettyjä kasvatustieteellisiä oletuksia.

Neljäs pääluku on aineistojen perusteella tehty analyysi KOTVA 2010-hankkeesta ja sen aikana käynnis- tetystä kehittämistoiminnasta. Tässä osiossa kuvaus kansalaisopistojen kehittämisprosessista rakentuu niin hankkeen liikkeellelähdon, tutkimuksen kohteena olleiden täydennyskoulutuspäivien kuin pilotti-

koulutuksiin osallistuneiden kansalaisopistojen henkilöstön kokemusten ja käsitysten kautta. Seuraava pääluku vie tarkastelua takaisin toimintaa määrittävien tahojen, hallinnon ja rahoittajan suuntaan. Tavoitteena on tarkastella toteutettuja koulutuksia ja aloitettua kehittämistoimintaa erityisesti OSAAVA-ohjelman tavoitteiden näkökulmasta. Viimeisessä pääluvussa kokoan tutkimuksen tuloksia yhteen ja teen johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olleesta prosessista. Pyrkimyksenäni on luoda kuva kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta siihen, mitä toiminnasta lopulta tuli (ks. Engeström 2004, 9–14). Luku kuusi sisältää myös arvioita tutkimusprosessista kokonaisuudessaan ja sen luotettavuudesta sekä huomioita mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 KEHITTÄMISTOIMINTAA TUTKIMASSA JA TOIMINTA-TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuskontekstina kansalaisopistojen KOTVA 2010-hanke

Kansalaisopistoissa käynnistettyä hankemuotoista kehittämistoimintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa KOTVA 2010-hankkeen kontekstissa, jota voidaan määrittää OSAAVA-ohjelmaan perustuvalla rahoituksella käynnistetyksi kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen ja itsearvioinnin kehittämisen ja mallintamisen valtakunnalliseksi tukihankkeeksi. Vuonna 2010 aloitettu KOTVA-hanke oli Kansalaisopistojen liiton (KoL), Meri-Pohjolan opistopiirin ja yhden sen jäsenopiston koordinoima yhteishanke, jota rahoitti Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. (KoL 2010.) Maantieteellisesti kehittämistoiminta tapahtui Pohjois-Pohjanmaan alueella Meri-Pohjolan opistopiirissä, joka muodostuu 18 kansalaisopistosta. Tosin kehittämistoiminnan alkuvaiheessa ja järjestetyissä pilottikoulutuksissa oli mukana viiden opistopiirin opiston henkilöstöä. Siinä missä ainutkertaisen kehittämishankkeen tutkiminen oli itsessään mielenkiintoinen prosessi, myös hankkeessa mukana olevien kansalaisopistojen toiminnan hajautuminen hyvin laajalle maakunnan kaupunkeihin ja kuntiin toi oman näkökulmansa henkilöstön kehittämisen tarkasteluun.

Hanketta määriteltiin uudennaiseksi mahdollisuudeksi kehittää pohjoisen kansalaisopistojen toimintaa tässä mittakaavassa. Kehittämishankkeen tavoitteena olikin tukea monipuolisesti Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueella toimivien kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen uudistamista vuosien 2010–2011 aikana. Ylipäätään yhdellä alueella toteutetun pilottimuotoisen hankkeen tavoitteena oli etsiä uudennaisia näkökulmia kansalaisopistoissa tapahtuvaan työssäoppimiseen ja työhyvinvointiin. Lisäksi kehittämistoiminnan yhteydessä oli tarkoitus vahvistaa yhteistyötä ja yhteistyöverkoston toimintaa sekä luoda tukimateriaalia kansalaisopistojen henkilöstölle valtakunnalliseen koulutuskäyttöön. (KoL 2010.)

Tämän tutkimuksen keskiössä olevan KOTVA 2010-hankkeen ja laajemmin tarkasteltuna KOTVA-toiminnaksi nimittämäni ja ymmärtämäni kokonaisuuden keskeisimpinä tavoitteina oli toisaalta yksilöllisten oppimisprosessien käynnistäminen ja toisaalta laajemmin organisaatiotason muutosprosessien aloittaminen toiminnalla, jossa opetushenkilöstön eri jäsenet aloittavat oman ammatillisen tulevaisuuden muokkaamisen. KOTVA-2010 -pilottihankkeen päättymisen jälkeiseksi tavoitteeksi oli asetettu, että yhteistyöverkostoissa toimivat kansalaisopistot osaavat suunnitella, ohjata ja organisoida koko henkilöstönsä täydennyskoulutusta niin, että alkuun laitettu kehitystyö jatkuu joustavasti osana omaa työtä. (KoL 2010.)

Parhaimmillaan kansalaisopistojen opetushenkilöstön oli hankkeen aikana mahdollista omaksua käyttöönsä uusia toimintamalleja. Lisäksi tavoitteena oli, että henkilöstö oppii hyödyntämään erilaisia työelämälähtöisiä menetelmiä ja tekniikoita oman ammatillisen osaamisensa ja valmiuksiensa syventämisessä. Selvänä kehittämistoiminnan päämääränä olikin löytää toimivia kansalaisopistojen ja niiden henkilöstön kehittämisen muotoja, jotka lopulta integroituisivat organisaatioiden toimintaan ja muotoutuisivat hyviksi käytännöiksi. Jatkossa KOTVA 2010-nimityksellä tarkoitan erityisesti seuraamaani hanketta ja täydennyskoulutusten kokonaisuutta, kun taas KOTVA-toiminnan ymmärrän kokonaisvaltaisemmin hankkeen aikana käynnistetyksi kansalaisopistoja koskevaksi kehittämisprosessiksi, jonka oli tarkoitus jatkaa muutossuuntautuneena toimintana myös tulevaisuudessa. Varsinaiseen KOTVA-toimintaan kiinnittyi vahvasti hankkeen aikana eri henkilöstöryhmille järjestetyt täydennyskoulutukset, joiden perusteella myös tässä tutkimuksessa tarkastellaan aloitettua hanketta ja kehittämisen suuntaa.

Tässä tutkimuksessa rajasin tarkastelun pääasiassa viiden pilottiopiston rehtoreille ja toimistohenkilöstölle suunnattuihin koulutuksiin, joita olivat useamman koulutuskerran CAF-itsearviointi ja laatutyö ja Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi -prosessikoulutukset. Itsearviointiin painottuva CAF-koulutus suunniteltiin kansalaisopistojen organisaatiotason laadunhallinnan ja strategisen suunnittelun kehittämisen tueksi. Työhyvinvointia käsiteltiin puolestaan muun muassa työssäoppimisen ja työhyvinvoinnin johtamisen näkökulmista. Näiden prosessikoulutusten aikana oli tarkoituksena tuottaa sekä laatua ja itsearvioinnin että työhyvinvoinnin kehittämissuunnitelmat opistojen käyttöön ja kehittämistoiminnan perustaksi. Hankkeen yksittäisistä teemakoulutuksista on tässä tutkimusaineistossa mukana tiedottamisen ja markkinoinnin käytäntöihin kytkeytyvä Tiedottaminen osana työhyvinvointia -koulutus. Pro gradu -tutkielmani tarkastelun ulkopuolelle jääviä KOTVA-koulutuksia olivat eri opettajaryhmille suunnatut koulutukset, kuten kieltenopettajakoulutus eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen kielten taitotasojen hallinnasta, liikunnanopettajien osteoporoosi-koulutus ja musiikinopettajien Sibeliusnuotinnos-ohjelmakoulutus. Lisäksi vuoden 2011 Ajantasaseminaari toteutettiin yhteistyössä KOTVA-hankkeen toimijoiden kanssa.

2.2 Toimintatutkimus kansalaisopistojen opetushenkilöstön kehittämisestä

Kehittämistoiminnan tulkitsemiseen tähtäävää tutkimustani voidaan luonnehtia otteeltaan kvalitatiiviseksi, eli laadulliseksi. Tällä tutkimuksella ei pyritä ilmiön selittämiseen tilastollisin yleistyksin, vaan paremminkin ymmärtämään ja kuvaamaan sitä, mitä tälle ajalle ominainen kehittämistoiminta voi tarkoittaa kansalaisopistojen henkilöstön työn kontekstissa yhden hankkeen näkökulmasta. Laadullista tutkimusta on haastavaa sijoittaa tiettyyn tutkimusperinteeseen, sillä tutkimusta kuvataan usein teoreettisesti valikoivaksi ja sen ajatellaan mahdollistavan erilaisten lähtökohtien suhteellisen vapaan yh-

distämisen. Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin tyypillistä valittujen tutkimusongelmien syvälinen tarkastelu ja ilmiön problematisoiminen. (Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tarkemmin sanottuna jäsenän tätä tutkimusta lähestymistavaltaan toimintatutkimukselliseksi, sillä joidenkin tulkintojen mukaan juuri toimintatutkimuksessa voivat yhdistyä kehittämisen teoria ja käytäntö. Tämän kaksoisdialektisen tulkintatavan mukaan ajattelu ja toiminta muotoutuvat tietyissä tilanteissa tapahtuvista käytännöistä. (Carr & Kemmis 1986, 184–185.) Toimintatutkimukselle on myös tyypillistä, että se on yleensä aidoissa ympäristöissä tapahtuvaa, yhteistyötä vaativaa, osallistavaa ja itseään tarkkailevaa. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on saada aikaan muutos tai muutoksia jossakin tutkimuskohteessa. Lisäksi toimintatutkimuksen yleisinä lähtökohtina pidetään reflektiivistä ajattelua, interventiota ja painotusta käytännön ongelmissa. (ks. Metsämuuronen 2006, 102; Heikkinen 2010, 219–224; Kuula 1999, 10.)

Lähestymistavalle on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen yhdenaikaisuus sekä pyrkimys tutkimuksen avulla saavutettavaan käyttökelpoiseen tietoon ja käytännön hyötyyn. Toiminnan käsite yhdistyy toimintatutkimuksen periaatteissa ensisijaisesti sosiaaliseen toimintaan, jolloin tarkoituksena on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. Yhteisistä ja yleistettävistä piirteistä huolimatta monitieteisyys ja metodinen monimuotoisuus kuvaavat toimintatutkimusta, eikä sille ole yhtä yhtenäistä määritelmää. Tästä syystä se usein kuvataan tutkimuskirjallisuudessa väljäksi tutkimusstrategiseksi lähestymistavaksi tai suuntautumisiksi tutkimukseen. Määritelmien eroja on selitetty osittain myös sillä, että toimintatutkimus saa sisältönsä tutkimuksen kohdealueilta. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 35; Heikkinen 2010, 214–215.)

Taustoitin erilaisia toimintatutkimuksen traditioita, jotta liittymäkohdat omille näkemyksille ja lähtökodille olisivat selkeämmät. Toimintatutkimuksen juurien katsotaan ulottuvan jo amerikkalaisen pragmatismen varhaisvaiheisiin, mutta sen alkuperäisenä muotona pidetään Kurt Lewinin määrittelemää toimintatutkimusta, action research. Tämän jälkeen toimintatutkimuksesta on esitetty monia erilaisia suuntauksia, kuten kommunikatiivinen, kasvatustieteellinen ja kriittinen toimintatutkimus. Kriittisen teorian filosofiseen perinteeseen lukeutuvaa tutkimusta pidetään yhtenä merkittävimpana nykyisen toimintatutkimuksen lähestymistapana. Tämän näkemyksen mukaan toimintatutkimus on yhteiskuntaa muuttava voima ja sen päämäärinä ovat tasa-arvo, emansipaation ja yksilöiden vapaa itsemääräämisoikeus. (ks. Carr & Kemmis 1986; Heikkinen 2010.) Suomalaisessa tutkimuksessa Engeströmin (2004) kehittävää työntutkimusta pidetään usein myös yhtenä toimintatutkimuksen muotona, jossa yhdistyy tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus. Kasvatustieteellinen toimintatutkimus on puolestaan liitetty usein juuri ammatilliseen kehittämiseen, koulujen kehittämisohjelmien sekä opetusjärjestelyjen suunnitteluun ja menetelmien kehittämiseen (Heikkinen 2010, 219).

Tässä tutkimuksessa KOTVA-prosessin tarkastelu ja toimintatutkimuksellisuus rakentuu osallistuvan havainnoinnin keinoin seuraamalla, analysoimalla ja dokumentoimalla kansalaisopistojen täydennyskoulutuksen ja osaamisen kehittämisen muutosprosesseja. Perinteinen toimintatutkimuksen kaava määrittää yksittäistä toimintatutkimuksen spiraalimaista kierrosta suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion vaiheiden vuorotteluna. (Carr & Kemmis 1986, 186; Kemmis & McTaggart 1988, 11–15). Ajattelu sopii hyvin kansalaisopistojen kehittämishankkeeseen, sillä kehittämisen ei ole tarkoitus loppua KOTVA-pilotointien päättymisen eikä tämän tutkimusraportin kirjoittamisen jälkeen. Kuitenkin spiraalin kaavamainen noudattaminen tuntuu haastavalta, enkä näe prosessien edenneen ainaakaan tietoisesti erillisinä toimintatutkimukselle tyypillisinä kierroksina. Tämän tutkimuksen näkökulmasta asiat seurasivat toisiaan luontevasti ja näin muodostui kokonaisuus, jota voi erityisesti hahmottaa pohdinnan ja ajattelun kautta. Tällaisen prosessin tutkimuksellinen ymmärtäminen ja dokumentointi on ollut haastavaa.

Koska toimintatutkimuksen tavoitteena on yleensä vaikuttaa tutkimuksen avulla toimintaan ja muuttaa sitä, interventio on tutkimuksessa keskeisellä sijalla. Interventio on yleensä tutkimuksen lähtökohdista syntynyt kehittämisprojekti. Tässä tutkimuksessa varsinainen interventio on tutkittava ilmiö (KOTVA-hanke), joka olisi olemassa ilman tätä tutkimustakin. Toisaalta itse tutkimustoimintaakin voidaan pitää interventiona, sillä tutkijan on mahdollista vaikuttaa toimintaan välillisesti juuri toimintaan liittyvän ymmärryksen muuttamisen kautta. (ks. Heikkinen & Lamminpää 2003.) Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 55) korostavatkin, että tutkimushankkeeseen voi liittyä toimintatutkimuksen piirteitä, vaikkei se puhtaasti olisikaan toimintatutkimus. Väljemmän tarkastelutavan mukaan mikä tahansa ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan ymmärtää toimintatutkimukseksi, jos se käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan.

Tutkimus ei tässä tapauksessa ollut interventiosuuntautunutta toimintatutkimusta, jossa tutkijana olisi toiminut aktiivisena muutoksen käynnistäjänä. Tutkimus ei myöskään perustunut ennalta määritellyyn yksittäiseen ongelmaan, jonka ratkaisemiseksi olisi suunniteltu toiminta, jota toteutettaisiin, havainnoitaisiin ja arvioitaisiin kaavamaisesti. Edellä kuvatun mukaisesti tavoitteenani oli pikemminkin kuvata kansalaisopistojen kehittämisprosessia, jonka päämääränä oli löytää eheitä tulevaisuuden toimintamalleja. Osallistujat olivat viiden pilottiopiston henkilöstöä, jotka oman työn pohtimisen kautta kehittivät omaa työtään, työyhteisöään ja täydennyskoulutuksen käytäntöjä. Toimintatutkimuksellisessa viitekehyksessä tähän hankkeeseen ja sen aikana järjestettyihin koulutuksiin osallistujat voidaan nähdä aktiivisina osallisina ja tietoa tuottavina subjekteina (Kuula 1999). Toisaalta lähtökohtana oli myös ajatus siitä, että toiminta on aina historiallisesti kehittyvää ja sinänsä ristiriitaista (ks. Engeström 2004, 105).

Filanderin ja Jokisen (2008, 198–199) toimintatutkimuksen perusteluja mukaillen tämän toimintatutkimuksen päämääränä voidaan nähdä paremminkin vapaan dialogin mahdollistava teorian ja käytännön toiminnan tasa-arvoinen kohtaaminen, jossa tutkijana toimin käytännön toimijoiden rinnalla resurssihenkilönä (ks. myös Carr & Kemmis 1986, 184–185). Pyrin omassa roolissani tuomaan kehittämisprosessiin tietoni ja taitoni, mutta ensisijaisesti tavoitteena oli tukea toimijoiden omia valmiuksia selkeyttää tilannetta, jossa he itse ovat oman työn ja sen muutoksen parhaita asiantuntijoita. Tällöin toimintatutkimuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä vuorovaikutuksen avulla siitä todellisuudesta, jossa tutkimuskonteksteissa eletään. Tutkijana pyrin kannustamaan osallistujia kokemusten jakamiseen ja refleктоivaan kehittämiseen, sillä erityisesti muutostilanteissa on mahdollista havainnoida arjen itsestäänselvyksiä ja purkaa auki arjen toimintaa. Ajatellaan, että monet toiminnan perusoletukset ja arvolähtökohdat tulevat esiin, kun niitä kyseenalaistetaan. Toimintatutkimuksellisessa käytännön vuorovaikutuksessa luodaankin edellytyksiä erilaisten näkökulmien levittämiseksi ja siitä syntyvälle uudelle ymmärrykselle. (ks. Filander & Jokinen 2008, 198–199.)

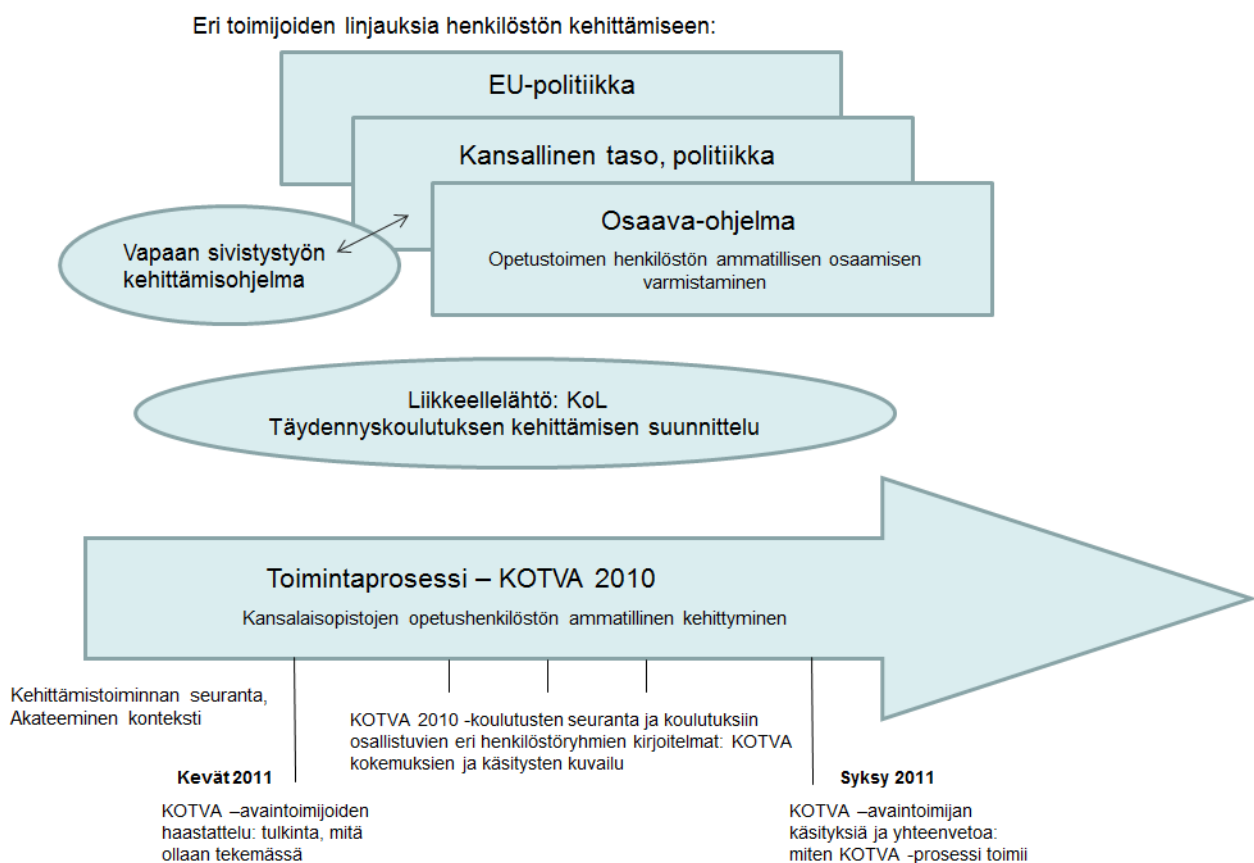
Filanderin ja Jokisen (2008, 212–213) tekemien havaintojen tavoin myös tässä tutkimuksessa osanottajat ovat muutosprosessissa mukana ikään kuin liikkuvassa junassa, missä määränpää ja muutokset ovat ennalta säädeltyjä ja toiminnan tavoitteet on määritelty ylätasen tavoiteohjelmien lähtökohdista. Kehittämistoiminnan rahoittajan keskeinen rooli reunaehtojen ja resurssien säätelijänä voi rajoittaa mukana olevien oppilaitosten edustajien kriittistä tarkastelua hankkeen aikana. Tällöin on mahdollista, että henkilöstö tuottaa tietyllä tavalla itseään ja yksikköään tukevaa aineistoa, joka saa heidät näyttämään keskushallinnon silmissä tarpeellisenä koulutuksen tarjoajana. Vaikka kehittämisen suunta olisi-kin ylhäällä päätetty, sisäisten keskustelujen tasolla löytyy usein tilaa myös kriittiselle pohdinnalle, joka tunnistaa toimintaa ohjaavien arvolähtökohtien ristiriitoja. Olen pyrkinyt huomioimaan tämän myös tutkimusprosessini aikana ja lisäämään mahdollisuuksia tulkita hankkeen tavoitteita, kehittämistyön sekä muutoksen vaikutuksia vaihtoehtoista näkökulmista.

2.3 Tutkimusaineistojen kuvaus

Tutkimuksen taustalla on ollut kiinnostus kansalaisopistoissa käynnistettyyn kehittämistoimintaan. Sen perusteella muodostetut tutkimusongelmat ja metodiset valinnat toivat tähän tutkimukseen käytäntöläheisen lähestymistavan, joka on vaikuttanut myös aineistojen hankintaan. Aineiston hankinnan suunnittelu käynnistyi heti, kun sain tiedon mahdollisuudesta seurata Meri-Pohjolan opistopiirin kansalaisopistoissa käynnistettyä KOTVA 2010-hanketta. Koska kysymyksessä oli koulutusorganisaatioon sijoittuva, itsestäni riippumaton ja ennalta suunniteltu kehittämisprosessi, aineiston keräämisen aika ja paikka olivat alkuvaiheessa avoimia. Ylipäättään hankkeen sijoittuminen Oulun alueelle toi oman haasteensa aineiston keruun suunnitteluun ja varsinaiseen toteuttamiseen. Tarkemmat suunnitelmat muo-

toutuivat oman tutkimusprosessini edetessä ja yhteistyössä niin Kansalaisopistojen liiton edustajien kuin hanketta koordinoivan kansalaisopiston rehtorin kanssa.

Alkuvaiheessa itselleni oli tärkeää ymmärtää, mihin haasteeseen kehittämistoimet ensisijaisesti kohdistuivat ja mitkä olivat pilottihankkeen päämäärät. Omaan tutkimukseeni vaikutti myös se, etteivät tutkimusprosessi ja KOTVA-prosessi olleet ajallisesti yhtenäiset, vaan täydennyskoulutukset ja kehittämis-toiminta oli aloitettu yli puoli vuotta aiemmin ja se jatkui oman seurantajaksoni jälkeen. Näin ollen tätä tutkimusta ja hankkeesta kerättyä aineistoa voidaan pitää tietynlaisena väliintulona yhdessä KOTVA 2010-hankkeen vaiheessa. Kuvassa 1. on havainnollistettu aineiston keruun vaiheet esiyymmärrykseksi tulkittavaan tutkimusasetelmaan yhdistettynä.



KUVA 1. Tutkimusasetelma ja aineiston kerääminen

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tuotti runsaasti erilaisia aineistoja ja tutkimuksessa kerättiin aineistoa KOTVA 2010-hankkeesta mahdollisimman monipuolisesti ja eri menetelmillä, jotta tutkimuksessa tavoitettaisiin riittävä monimuotoisuus ja edustavuus hankkeesta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 60–63). Aineisto on kerätty havainnoimalla KOTVA 2010-täydennyskoulutuksia, haastattelemalla prosessin alkuvaiheessa hankkeen keskeisiä henkilöitä ja kokoamalla koulutuksiin osallistuneiden koke-

muksia kirjoitelmien muodossa. Prosessin ymmärtämisen, kuvauksen ja tulkintojen tueksi kokosin erilaista KOTVA-toimintaan liittyvää materiaalia, kuten hankesuunnitelmat ja täydennyskoulutusmateriaalia. Alun perin suunniteltu avaintoimijoiden loppuhaastattelu ei toteutunut tässä tutkimuksessa. Yhtenä aineistona oli kuitenkin Kansalaisopistojen liiton edustajan hanketta kokoava ja arvioiva teksti, jota hyödynsin myös oman tutkimusprosessini päättävänä koontina.

KOTVA-toiminnan monitasaisuudesta, laaja-alaisuudesta ja pitkästä maantieteellisestä välimatkasta johtuen rajasin aineiston koskemaan haastattelujen lisäksi kolmea KOTVA-täydennyskoulutuspäivää. Tutkimuksessa käsiteltävät täydennyskoulutukset olivat useamman koulutuskerran sisältävät CAF-itsearviointi ja Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi -prosessikoulutukset sekä yksittäinen koulutus, jonka aiheena oli tiedottaminen osana työhyvinvointia. Mainitut koulutukset valikoituivat osaksi tutkimusta osittain aikataulullisista syistä, mutta samalla ne käsittelivät KOTVA-toiminnassa keskeiseksi nostettuja teema-alueita ja näin ollen oletin niiden tuovan parhaimman näkökulman täydennyskoulutuksen kehittämisen ja muutosprosessin yleisistä suunnista.

Tutkimuksen ja aineiston rajaaminen käsittelemään juuri kolmea KOTVAn teema-alueiden koulutusta määrittä samalla tutkittavien joukkoa. Koulutuksiin osallistui enimmäkseen kansalaisopistojen hallinnollista henkilökuntaa, kuten rehtoreita, aluerehtoreita, koulutussuunnittelijoita ja opistos sihteereitä. Tosin pienille opistoille tyypilliseen tapaan oli yleistä, että henkilön työtehtävät saattoivat sisältää hallinnollisen työn lisäksi myös opettamista. Samalla koulutuksiin osallistuneiden määrät vaihtelivat jonkin verran koulutuksesta toiseen 6-17 henkilön välillä. Yleistäen voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa muodostettava kuva kehittämistoiminnasta tulkitaan opistojen hallinnollisen henkilöstön kokemuksista ja näkemyksistä. Seuraavassa kuvaan tarkemmin kolmesta osasta koostuvaa, eri menetelmillä kerättyä aineistoa ja sen hankintaa tutkimukseen suhteutettuna.

Osallistuva havainnointi ja havainnoinnin perusteella kirjoitettu tutkimuspäiväkirja

Ensimmäinen aineistokokonaisuus käsittää osallistuvaa havainnointiaineistoa, jota kerättiin kevään 2011 aikana tutkimukseen valittujen KOTVA-koulutusten yhteydessä. Havainnointia pidetään yhtenä keskeisenä aineistonkeruutodina toimintatutkimuksessa. Eskolan ja Suorannan (2008, 98–99) mukaan havainnointi tarkoittaa aineiston keruutapaa, jossa tutkija jollakin tapaa osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Havainnointi antoi mahdollisuuden seurata käytännön tasolla itse prosessia, sen aikana käytyjä keskusteluja ja kohdattuja asioita. Lisäksi voidaan ajatella, että koulutusten havainnointi kytkee muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon. Täydennyskoulutuksen kehittäminen ja KOTVA-toiminta oli mahdollista nähdä havainnoinnin avulla oikeissa yhteyksissään. Ylipäätään mahdollisuus monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatavaa tietoa voi olla jo riittävä perus-

telu havainnoinnille, vaikka yksinään aineistonkeruumenetelmänä se onkin haastava ja tulisi aina olla tarkoituksenmukaista (Grönfors 2010, 157–159).

Havainnointia voidaan määritellä tarkemmin sen asteita tarkastelemalla, jolloin ääripäät vaihtelevat piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin. Eronteot liittyvät keskeisesti tutkijan rooliin ja havainnointimahdollisuuksiin. Usein kuvataan, että kentällä tutkija on samanaikaisesti osallinen ja ulkopuolinen sekä kokemukset ovat aina ainutlaatuisia. (Grönfors 2010, 159–162; Kuula 1999, 147.) Erityisesti havainnointia suunnitellessani ja vielä jopa koulutustilaisuuksia seurattessani korostui oman havainnoija-roolini pohtiminen. Määrittäisin itseni havainnoijana edellä kuvattujen ääripäiden väliin. En ollut piilossa tai vain tarkkaillut toimintaa, vaan havainnoinnin yhteydessä osallistuin ja olin osallinen koulutuksessa. Tilannetta voidaan kuvata niin, että osallistuvalla havainnoinnille tyypilliseen tapaan tutkija osallistui tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 216). Vaikuttikin siltä, ettei läsnäoloni haitannut koulutuksiin osallistujia ja minuun suhtauduttiin luontevasti yhtenä koulutuksiin osallistujana. Jotta läsnäoloni syy olisi kaikille selvää, kerroin jokaisen koulutuspäivän alussa avoimesti itsestäni, roolistani koulutuksessa ja tekemästäni tutkimuksesta.

Huovinen ja Rovio (2008, 106–107) tuovat esiin, että havainnointiin liittyy olennaisesti myös tutkimuspäiväkirjan pitäminen. Tutkija havainnoi toimintaa ja keskustelee eri osallistujien kanssa parhaimmillaan päivittäin. Tällaisia keskusteluja ja havaintoja on hankalaa tallentaa muualle kuin päiväkirjaan, koska nauhuria ei voi aina joka tilanteessa käyttää. Tässäkin tutkimuksessa havainnot on kerätty järjestelmällisesti päiväkirjamerkinnöiksi, vaikka havainnointi ei ollutkaan päivittäistä. Havainnointiin liittyvässä kirjallisuudessa korostetaan huolellista valmistautumista ja havainnointitilanteessa tapahtuvaa havaintojen valikoinnin merkitystä tarkoituksen mukaisen aineiston keräämiseksi (Eskola & Suoranta 2008, 100–102). KOTVA 2010-koulutuksista kirjattiin ylös havaintoja niin koulutuspäivän etenemisestä, yleisestä tunnelmasta kuin osallistujien käymien keskustelujen teemoista. Kirjatut havainnot mahdollistivat todenmukaisemman toiminnan kuvaamisen ja erityisesti auttoivat kirjoitelmien tulkitsemisessa. Tutkimuspäiväkirjaan on koottu tietoa kentän seuraamiseen liittyvien tapahtumien lisäksi tutkimuksen etenemisestä, tunnelmista, kysymyksistä, palautteesta ja oman toiminnan arvioinnista. Merkinnät ovat auttaneet ajatustyön jäsentämisessä ja suunnanneet havaintoja alustavien tutkimusongelmien kannalta keskeisiin asioihin (ks. Huovinen & Rovio 2008, 107).

Avainhenkilöiden haastattelu

Tutkimuksen toisen aineistokokonaisuuden muodostavat teemahaastattelut. Avainhenkilöiden haastattelujen tarkoituksena oli oman tutkimusprosessini alkuvaiheessa selvittää, miten KOTVAA käytännössä toteutetaan ja mitä sillä tarkoitetaan. Keskeisiä avainhenkilöitä ja haastateltavia olivat kehittämistyön käynnistäjät niin Kansalaisopistojen liitossa kuin käytännön toiminnasta vastaavassa kansa-

laisopistossa. Koska yhteisen ryhmähaastattelun järjestäminen koko ohjusryhmälle oli haastavaa, päädyin haastattelemaan vain avainhenkilöitä kahdessa erillisessä tilanteessa Oulussa ja Helsingissä. Haastattelujen tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa ennen toimintatutkimusta suunnitellusta ja aloitetusta kehittämishankkeesta (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 74).

Päädyin haastatteluun siksi, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen ja tutkimuksen edellyttämällä tavalla vastaajia myötäillen. Haastattelujen etuna oli, että haastateltavat oli mahdollista saada aktiivisemmin mukaan ja helppo tavoittaa, jos haluaisin tehdä tarkentavia kysymyksiä. Toisaalta monet menetelmän hyvät puolet pitävät sisällään ongelmia. Haastattelu on ensinnäkin hyvin aikaa vievää, koska hyvin toteutettu haastattelu vaati paljon huolellista suunnittelua. Lisäksi haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, minkä seurauksena tutkittavat voivat kertoa asioista haastattelutilanteessa eri tavalla kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–207.)

Tutkimushaastattelumuodoista teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat valmiina, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys ovat määrittelemättä. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Muodostinkin tutkimuksen ennakko-oletusten perusteella haastatteluteemat, joiden avulla oli mahdollista selvittää sekä KOTVA-toiminnan tavoitteita että sen merkityksiä kansalaisopistoille. Muutosprosessin selvittäminen avainhenkilöiden haastatteluissa rakentui KOTVA-toiminnan määrittämisen ja käytännön toteuttamisen kysymyksillä. Haastatteluissa kysyttiin myös kansalaisopistojen henkilöstökoulutuksesta ja henkilöstön kehittämisestä. Yhtenä teema alueena haastattelussa oli hankkeen ja laajemmin OSAAVA-ohjelman merkitys kansalaisopistojen kehittämisessä. Havaitsinkin, että teemat painottuivat eri tavalla kahden eri haastattelun aikana. Ylipäätään yksityiskohtaisten kysymysten puuttuminen vapautti haastattelun tutkijan näkökulmasta ja antoi enemmän tilaa haastateltavien ajatuksille. Haastateltavat naiset olivat puheliaita ja haastatteluja voisi kuvata enemmän keskusteluiksi, joiden kesto vaihteli 1-2 tunnin välillä. Teemahaastatteluja tehdessäni tärkeä havainto oli, että merkitykset muodostuvat aina vuorovaikutuksessa ja jokainen haastattelutilanne oli todella ainutlaatuinen (Hirsjärvi ym. 2009, 204).

Koulutuksiin osallistuneiden kirjoitelmat ja muu kirjallinen materiaali

Viimeinen osa tämän toimintatutkimuksen aineistoa ovat koulutuksiin osallistuneiden kirjoitelmat ja muu hankkeen aikana tuotettu kirjallinen materiaali. Tästä vapaamuotoiset kirjoitelmat muodostavat aineiston keskeisen ja KOTVA-toiminnan havainnointia tukevan osan. Tutkimuksen aineiston keräämisen maantieteellisten haasteiden vuoksi uskoin, että kirjoitelmien avulla olisi mahdollista kerätä tutkielmaan soveltuva tutkimusaineisto. Koulutusten yhteydessä annetun ja ohjeistetun kirjoituspyynnön avulla oli mahdollista tavoittaa ja kerätä yhdellä kertaa eri puolella Meri-Pohjolan opistopiiriä olevien

henkilöiden ajatuksia. Hirsjärven ym. (2009, 201) ajatuksia mukaillen kirjoitelmapyyntöä (ks. LIITE 1) ei rajattu liian tarkasti, vaan vastaajille annettiin mahdollisuus kirjoittaa myös asioista, jotka he kokivat itselleen tärkeiksi.

Kirjoitustehtävä oli tarkoitus liittää kiinteästi osaksi koulutusta ja sen teemoja. Reflektioon pyrkivät kirjoitukset voitiin mahdollisuuksien mukaan toteuttaa joko itse koulutustilaisuudessa tai sen jälkeisenä oppimistehtävänä. Vastaajilla oli joustavasti aikaa tehdä kirjoitelmansa parhaana katsomanaan ajankohtana ja käytännössä kirjoitustyö tapahtui lähes kaikissa tapauksissa varsinaisen koulutuksen jälkeen. Kirjoitelmat toivat opetushenkilöstölle mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja toisaalta tarinan kirjoittamisen on tarkoitus palvella myös omaa prosessiin osallistumista. Henkilökohtaiset kokemukset ovat näin ollen arvokkaita tiedonlähteitä. Tarinoiden tulkinnan kautta pyrin vastavuoroisesti hahmottamaan henkilöstönkehitystyötä ja meneillään olevaa muutosprosessia.

Kirjoitelmien käyttöön aineistonkeruumenetelmänä liittyy myös tiettyjä heikkouksia. Kirjoitelmien perusteella ei voida täysin varmistua siitä, kuinka tosissaan ja rehellisesti tutkimukseen osallistuneet ovat vastanneet. Tehtävänanto ja kysymykset voivat myös jäädä vastaajalle avoimeksi ja väärinymmärryksiä voi tapahtua, jos itse tutkija ei ole paikalla vastaamassa mahdollisiin kirjoituspyyntöä koskeviin kysymyksiin. Lisäksi vastaamattomuus voi nousta joissakin tapauksissa suhteellisen korkeaksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Kirjoitelmia kertyi kolmesta koulutuksesta yhteensä 16 ja vastaamattomuutta esiintyi jonkin verran, mikä oli sinänsä odotettavissa myös yleisiä arvioita tarkasteltaessa. Osa kirjoitelmista oli kuitenkin varsin huolellisesti kirjoitettuja ja käsittelivät monipuolisesti koulutuksia. Ylipäätään voidaan todeta, että kirjoitelmapyyntö tuotti hyvin erilaisia tekstejä, jotka ovat osaltaan tuottamassa kokemuksiin ja käsityksiin perustuvaa aineistoa tulkinnan tueksi. Kirjoitelmat täydensivät ja syvensivät haastatteluiden ja havainnoinnin kautta saatua kuvaa KOTVA-toiminnasta. Kirjoitelmien lisäksi hankkeen alkuvaiheen aikana oli työstetty ja koottu erilaisia dokumentteja, kuten hankesuunnitelma, hankeaikataulu ja koulutustarvekysely, jotka muodostivat luonnolliset reunaehdot etukäteen suunnitellun kehittämistoiminnan tarkastelulle.

2.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja analyysin eteneminen

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tuoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Yleisesti voidaan sanoa, että analyysissä pyritään tiivistämään aineistoa niin, ettei sen sisältämä tieto katoa. (Eskola & Suoranta 2008, 137; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Koska tavoitteenani oli ymmärtää ja luoda uutta ymmärrystä Meri-Pohjolan opistopiirin alueella toimivien kansalaisopistojen hankemaiseen kehittämistyöhön ja opetushenkilöstön osaamisen ja ammatillisen kehittymisen tulkintoihin, lähdin käsittelemään aineistoa tämän lähtökohdan mukaan. Pyrin tuomaan analyysissäni

esille KOTVA-toimijoiden, niin koulutusten suunnittelijoiden kuin koulutuksiin osallistuneiden käsityksiä sellaisista tekijöistä, jotka yleisesti ja erityisesti määrittäisivät KOTVA-toiminnan aikana käynnistettyä muutosprosessia niin yksilö, yhteisö kuin vapaan sivistystyön näkökulmista. Keräämäni empiirinen aineisto ei tukenut pelkän asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelua, vaan lähtökohdaksi muodostui paremminkin pyrkimys ymmärtää ja kuvata toimintaa, jossa henkilöstön kokemukset voivat kiinnittyä ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

Laadullisen tutkimusaineiston käsittelytapoja on lukuisia ja tämä väljyys antaa mahdollisuuden lähteä liikkeelle ilman suurempia ennakko-olettamuksia tai määritelmiä. Analyysitavan tulee silti olla mielekäs ja järkevä suhteutettuna aineistoon ja tutkimusongelmiin. (Eskola & Suoranta 2008, 19.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ja lopulta analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineiston analysointi laadullisessa tutkimuksessa on yhden tulkintatavan mukaan aina tietyllä tapaa sisällön analysointia ja perustuu tutkijan oivalluksiin ja niiden uskottavaan perusteluun. Tässä tutkimuksessa olenkin soveltanut aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, jota pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmiin kuuluvana tekstiaineiston analyysin muotona. Sisällönanalyysi myös tukee kiinnostustani henkilöstön näkemyksistä sinänsä, eikä sen tavoitteena ole niinkään merkitysten tuottamisen tapojen huomioiminen kuten esimerkiksi diskurssianalyysissä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 101–106.)

Lähtökohtaisesti sisällönanalyysi on aina tietyllä tapaa tulkintaa ja päättelyä, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti keksimisen logiikkaa ja käsitteellisempää näkemystä ilmiöstä. Sitä voidaan toteuttaa niin aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti kuin teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–100.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä lähdettiin liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta samalla prosessin edetessä etsin kuvatuille tekijöille tukea teorioista ja tutkimuksista. Analyysiä on tehty niin, että lähestyin aineistoa rajoittamatta sitä tietoisesti minkään tietyn teoreettisen lähtökohdan mukaisiin ennakko-oletuksiin, mikä on tyypillistä toisen ääripään teorialähtöiselle analyysille. Vaikka omalla tapaa jo toimintatutkimuksen esiymmärrys toimii tietynlaisena ennakkokäsityksenä ilmiöstä ja rajauksena aineiston käsittelyssä, on aineistoa lähdetty tarkastelemaan mahdollisimman avoimesti. Koulutuspäivien havainnointi, kaksi haastattelua ja monin tavoin tuotettu kirjallinen materiaali, kuten omat muistiinpanot, kirjoitelmat ja hankemateriaali, tuottivat kohtuullisen suuren määrän erilaista aineistoa. Tässä haasteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä ilman, että analyysi jää puolitiehen (ks. Eskola & Suoranta 2008).

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 10) kuvaavat osuvasti laadullisen tutkimuksen analyysiä tutkijan ja aineiston kohtaamisen kokonaisuudeksi, jolla he tarkoittavat aineistoon tutustumista, sen järjestämistä ja luokittelua, aineiston analyysiprosessia, tulkintaa ja keskustelua aineiston kanssa. Tuomi

ja Sarajärvi (2009, 108–113) puolestaan tarkastelevat aineistolähtöistä sisällönanalyysin etenemistä systemaattisen pelkistämisen, ryhmittelyn ja teoreettisten käsitteiden luomisen avulla. Nämä näkökulmat kuvaavat erittäin hyvin tämänkin tutkimuksen analyysin monimuotoisuutta ja tietyllä tapaa vaiheittaista etenemistä. Toimintatutkimuksen eduksi voisi todeta, että se antoi mahdollisuuden osallistua kehittämistoimintaan yhdessä sen vaiheessa, jolloin aineiston sisäistäminen tapahtui vähitellen ja sen suhteuttaminen toimintaan oli helpompaa.

Tutkimusaineiston käsittelyn alkuvaiheessa luin kirjalliseen muotoon saatettua aineistoa ja hyödynsin kehittämistoiminnan kokonaisvaltaisen hahmottamisen apuna aineiston systemaattista järjestelyä ja luokittelua. Tämän jälkeen tavoitteenani oli suhteuttaa eri aineiston osia toisiinsa niin, että havainnointiaineiston ympärille rakentui vähitellen ajallisesti tietyllä tapaa etenevä kokonaiskuva toiminnasta. Luokittelun ja luokkien yhdistämisen avulla tarkastelin aineistoa tarkemmin ja pyrin tiivistämään sitä niin, että epäolennainen jäisi analyysin ulkopuolelle. Viimeisessä vaiheessa aineiston ja teoreettisen ymmärryksen avulla tavoitteenani oli tehdä yleisempiä tulkintoja kansalaisopistoissa käynnistetystä hankemuotoisesta kehittämisestä. Toiminnasta tehtävissä johtopäätöksissä pyrin ymmärtämään, mitä toiminta tutkittaville merkitsee erityisesti henkilöstön kehittämisen näkökulmasta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113; Eskola & Suoranta 2008, 159.)

Onnistunut analyysi on haastavaa ja sisällönanalyysiä hyödyntäviä tutkimuksia usein kritisoidaankin siitä, ettei analyysissä ja raportoinnissa edetä varsinaisiin johtopäätöksiin saakka, vaikka analyysia kuvattaisiin tarkasti ja järjestetty aineisto esitettäisiin tuloksina. Aineisto ei tästä näkökulmasta annakaan suoria vastauksia tutkimusongelmaan, vaan prosessin aikana tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotta tutkimus ei jää keskeneräiseksi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Jotta analyysiä voisi kuvata systemaattiseksi, olen pyrkinyt mahdollisimman hyvin avaamaan matkan varrella valittuja näkökulmia ja rajauksia, joihin tutkimus tulokset perustuvat. Siltikin on huomioitava, ettei aineisto itsessään puhu, vaan tutkimuskysymykset sekä tutkijan lukemisen tapa, tulkinat ja valinnat ohjaavat aina aineiston käsittelyä ja siitä lukijalle tutkimusraportista välittyvän kuvan muotoutumista (Ruusuvuori ym. 2010, 15). Tästä näkökulmasta tätä toimintatutkimuksen raporttia voidaan pitää vain yhtenä tulkintana KOT-VA-hankkeesta.

3 LÄHTÖKOHTIA KANSALAIPOISTOJEN KEHITTÄMISTOIMINNAN TARKASTELULLE

3.1 Vapaa sivistystyö ja kansalaisopistot osana aikuiskoulutusjärjestelmää

Kehittämistoiminta määritellään usein organisatorisena ja työyhteisöihin kiinnittyvänä sosiaalisena ilmiönä. Tässä tutkimuksessa vapaa sivistystyö ja erityisesti kansalaisopistot muodostavat tarkasteltavan kontekstin ja luovat taustan kehittämistoiminnan tarkastelulle. Vapaan sivistystyön ja kansalaisopistojen historia, arvolähtökohdat ja tehtävät yhteiskunnassa rakentavat keskeisen perustan kansalaisopistojen ja sen opetushenkilöstön kehittämiselle. Tarkastelun lähtökohtana on toisaalta määritellä kansalaisopistot osana aikuiskasvatuksen kenttää ja toisaalta jäljempänä luoda ymmärrystä niistä yhteiskunnallis-poliittisista reunaehdoista, jotka osaltaan suuntaavat kansalaisopistojen nykyistä toimintaa ja kehittämistä. Pyrkimykseni ymmärtää kansalaisopistojen moniselitteistä kytkeytymistä osaksi yhteiskuntaa on tässä tutkimuksessa muotoutunut taustaksi ja esiymmärrykseksi KOTVA-hankkeessa aloitetun kehittämistoiminnan tarkastelulle.

Ymmärrän nykymuotoisen vapaan sivistystyön perustan olevan kansansivistyksen ideologiassa ja kansalaisopistojen paikka osana suomalaista aikuiskoulutusjärjestelmää määrittänyt pitkälle ulottuvan historian kautta. Vapaan sivistystyön historialliset juuret ulottuvat kirkolliseen kansanopetukseen sekä valistuksen että nationalismin aatteisiin. Kansanvalistus, kansansivistys ja sittemmin vapaa sivistystyö alkoivat muotoutua 1800-luvun puolivälistä alkaen erityisenä pohjoismaisena sivistysliikkeenä rinnakkain kansallisvaltion, kansanvallan ja kansanliikkeiden kanssa. Vapaan sivistystyön kehittymisen taustalta voidaan löytää kaksi toisistaan poikkeavaa vaihetta. Ensimmäinen kehityslinja perustui liberalistiseen ajatteluun ja sen lähtökohtana oli edistyksellisen sivistyneistön, lähinnä aktiivisten fennomaanien taivote herättää ja integroida tavallista kansaa valtiovallan kulttuuriin ja suomalaisuutta ajavan kansallisuusaatteen taakse. Hieman myöhemmin kansanliikkeiden roolin vahvistuessa alkoi kansanvalistustyö, joka perustui kansan omiin lähtökohtiin ja omaehtoiseen sivistyksellisiin pyrkimyksiin tieto- ja elintason parantamiseksi. Lähtökohdiltaan ja arvoiltaan erilaiset perinteet kohtasivat itsekasvatuksen merkityksen korostamisessa. Liberalistinen suuntaus korosti idealistista käsitystä ihmisestä itseään jatkuvasti kehittäväksi ja yksilön ensisijaisuutta oman elämänsä muovaajana. Kansanliikkeiden näkökulmasta puolestaan tarvittiin omista lähtökohdista lähtevää koulutusta ja itseopiskelua, jotta voitiin puolustaa omia intressejä kamppailussa eri intressiryhmien ja yksilöiden kesken. (Niemelä & Sallila 1999, 7; Tuomisto 1992, 8–10; 1999, 23–26; Aaltonen 1991, 10–12.)

Itsenäisyyden ajan alkuvuosina valistamisen tavoite muuttui sivistämisen tavoitteeksi. Kun valistuksella oli tarkoitettu ihmisen tiedollista ja älyllistä kehittämistä, sivistyksellä puolestaan pyrittiin ihmisen omaehtoiseen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Suomalaisen vapaan sivistystyön ajatuspohjan on ajateltu perustuvan pitkälti J.V. Snellmannin 1800-luvun lopulla muotoilemaan sivistyskäsitykseen, jonka mukaan sivistyminen on vapaa ja päättymätön prosessi, joka kuuluu kaikille. Snellmannin kansansivistyksen ajatuksiin pohjautuvat Castrénin (1929) määritelmät tieteenomaisuudesta, opinnollisuudesta, puolueettomuudesta, vapaudesta ja kokonaispersoonallisuuden kehittämisestä on katsottu sopivan edelleen vapaan sivistystyön tehtävänmäärittelyjen lähtökohdaksi ja keskeisiksi arvoiksi. (Tuomisto 1992, 8–25; 2003, 67; Sihvonen & Tuomisto 2012, 272; Niemelä & Sallila 1999, 7.)

Historiallisen näkökulman lisäksi 2010 voimaan tullut uusittu Laki vapaasta sivistystyöstä (1998/632, 1§) määrittelee kansalais- ja työväenopistoille tässä ajassa oman tehtävän: *“Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus.”* Vapaasta sivistystyöstä annetun lain ensimmäisessä pykälässä aikamme vapaa sivistystyö saa tarkoituksensa vahvasti yhteiskunnallisuudesta. Lakitekstin mukaan vapaa sivistystyö määritellään sivistyksellisenä palveluna, jolloin korostuvat yhteisöllisyys ja koheesion vahvistaminen sekä yksilöiden osallisuuden ja aktiivisuuden edistäminen. (Silvennoinen 2010, 162.)

2010-luvulla aikuiskoulutuksella tarkoitetaan perusopetuksen ulkopuolella tapahtuvaa aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta. Suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä vapaa sivistystyö määritellään omaehtoisen, aikuisten omiin opiskelumotiiveihin perustuvan, aikuiskoulutuksen osa-alueelle ammatillisen aikuiskoulutuksen rinnalla. Muut osa-alueet aikuiskoulutusjärjestelmässämme ovat työnantajan tarjoama henkilöstökoulutus ja työvoimapolitiittinen koulutus. Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat kansalaisopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, liikunnan koulutuskeskukset ja opintokeskukset. Näissä oppilaitoksissa tarjotaan kansalaistaitoihin valmentavia ja yhteiskunnallisia opintoja sekä mahdollisuuksia harrastukselliseen, omaan mielenkiintoon perustuvaan tietojen ja taitojen kartuttamiseen. Erityisenä piirteenä voidaan pitää sitä, ettei opiskelu ole tutkintotavoitteista eikä opetuksen sisältöjä säädellä lainsäädännössä. Lisäksi vapaan sivistystyön koulutusorganisaatiot vastaavat varsin itsenäisesti toiminnastaan ja sen kehittämisestä. (OKM 2012; Manninen & Luukkainen 2008; Tuomisto 1999, 28–30.)

Tuomiston (1999, 26) mukaan vapaa sivistystyö on edelleen periaatetasolla erotettavissa muusta aikuiskasvatuksesta, koulutuksesta ja kulttuuritoiminnasta. Vapaan sivistystyön erityisiä tunnuspiirteitä

ovat toiminnan vapaaehtoisuus, opiskelun omaehtoisuus ja yleissivistyksellinen luonne sekä ideologinen vapaus. Sillä katsotaan olevan edelleen suuri merkitys suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä, sillä opintojen ajatellaan edistävän hyvinvointia, lisäävän yhteisöllisyyttä ja sosiaalista pääomaa. Tilastojen mukaan erilaiseen aikuisopetukseen on viime vuosina ottanut osaa yli puolitoista miljoonaa opiskelijaa. Tästä aikuisopetuksesta suurin osa on kansalaisopistoissa tapahtuvaa koulutusta ja osallistujamäärillä mitattuna kansalaisopistot muodostavat yhden suurimmista vapaan sivistystyön toimijoista. (OKM 2012; OPM 2009a, 12; Manninen & Luukannel 2008, 8.)

Vapaan sivistystyön toimintakentän laaja-alaisuudesta johtuen myös tässä tutkielmassa kehittämistoiminnan tarkastelu on rajattu koskemaan erityisesti yhtä vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoa, kansalaisopistoa. Kansalaisopistot (aiemmin kansalais- ja työväenopistot) ovat paikallisiin ja alueellisiin sivistystarpeisiin perustuvia oppilaitoksia, jotka tarjoavat mahdollisuuden omaehtoiselle oppimiselle ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseksi. Kansalaisopistojen opetuksen painopiste on erilaisissa taideaineissa, kädentaidoissa sekä kielissä, joiden suosio on säilynyt vuosikymmenestä toiseen. Aineryhmien keskinäiset painotukset ovat kuitenkin hieman muuttuneet. Lisäksi kansalaisopistot vastaavat suuresta osasta taiteen perusopetuksesta ja tarjoavat avointa yliopisto-opetusta. Opetus järjestetään iltaisin, viikonloppuisin, intensiivikursseina, monimuoto-opetuksena sekä verkkokursseina. Yleisin toimintamuoto on 1–2 kertaa viikossa kokoontuva ryhmä. (OKM 2012; OPM 2009a, 12; Manninen & Luukannel 2008, 8.)

Nykyisin kansalaisopistojen toiminta on pääosin kuntien järjestämää ja vain pieni osa noin 200 kansalaisopistosta on yksityisessä omistuksessa. Kansalaisopistot ovat kunnallisia peruspalveluita ja niillä on toimintaa kattavasti koko Suomen alueella. Kuntien merkittävä rooli kansalaisopistojen ylläpitämisessä korostuu, kun tarkastellaan kansalaisopistojen ja kunnan välistä taloudellista suhdetta. Kansalaisopistojen toimintaa rahoitetaan valtion- ja kuntien rahoitusosuuksilla, opiskelija- ja kurssimaksuilla ja muulla rahoituksella. Valtionosuus ei usein kuitenkaan takaa riittäviä resursseja toiminnalle. Kansalaisopistotoiminnassa onkin havaittavissa kuntien välisiä eroja taloudellisissa valmiuksissa järjestää koulutusta ja ylipäättään kuntien halu tukea kansalaisopistoja vaihtelee. Tämän hetkisten kuntatalouden ongelmien katsotaan näkyvän erityisesti pienissä ja haja-asutusalueilla toimivissa opistoissa. (Vaherva ym. 2006, 59–60.)

Suurten kaupunkien ja syrjäisten kuntien asukkaiden aikuiskoulutusmahdollisuudet ovat hyvin erilaiset. Suurimmat erot näkyvät koulutuksen tarjonnan määrässä ja monipuolisuudessa. Tämän lisäksi erityisesti viime vuosien taloudellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen tuloksena kansalaisopistot ovat jakautumassa yhä selvemmin kahteen eri ryhmään. Jaottelu voidaan tehdä suuriin, dynaamisiin, uusia haasteita ennakoiviin ja verkostoitumisen avulla erilaisia synergiaetuja hyödyntäviin oppimiskeskuksiin ja taas toisaalta pienempiin, perinteiseen toimintaan tukeutuviin ja osittain taantuviin opistoihin. Opistot

voidaan jakaa myös paikallisiin ja alueellisiin toimijoihin, jolloin vähintään kolmen kunnan alueella toimivat opistot määrittyvät alueellisiksi toimijoiksi. Lisäksi opistokentän kehittyminen näyttää korostavan entistä voimakkaammin profiloitumista ja eriytymistä. (Vahervan ym. 2006, 49–52, 65; Pantzar 2007, 30.)

3.2 Vapaan sivistystyön ja kansalaisopistotoiminnan yhteiskunnallisia kehityskulkuja hahmottelemassa

Ajatellaan, että historia on välttämätön lähtökohta ymmärtää nykyisyyttä. Seuraavassa tarkastelen vapaan sivistystyön tehtäviä ja kansalaisopistotoiminnan kehittymistä viime vuosisadan alusta aina nykypäivään yhdistämällä kuvauksen koulutuspolitiikan kehityskuluihin ja niihin vaikuttaneisiin yhteiskunnan muutoksiin. Lisäksi tarkoitukseni on tuoda esiin, miten kansalaisopistoissa on toteutettu niin opistojen kuin niiden henkilöstön kehittämistä eri aikoina. Historiaan ulottuvan kuvauksen avulla pyrin hahmottamaan yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten kehysten jatkumoa, jossa sekä luodaan mahdollisuuksia että rajoitetaan vapaan sivistystyön ja kansalaisopistojen kehittämistä. Samalla pyrin tunnistamaan, miten vapaa sivistystyö, kansalaisopistotoiminta ja sen historiasta heijastuvat sivistykselliset arvot asemoituvat yhteiskunnan muutoksissa. Yhteiskunnallisten muutosten rinnalla vapaa sivistystyön on ajateltu saavan määrittelynsä ja merkityksensä myös osana aikuiskasvatuksen kenttää ja ihmisten arkea (Niemelä & Sallila 1999; Manninen & Luukannel 2008).

Lähtökohtana on käsitys siitä, että yhteiskunnassa ja koulutuksessa tapahtuva kehitys on kiinteästi vuorovaikutuksessa toisiinsa. Valtio on säännellyt vapaata sivistystyötä eri tavoin ja erilaisilla painotuksilla koko sen itsenäisen historian ajan. Lähden hahmottamaan sääntelyä aikuiskoulutuspoliittisina toimenpiteinä, joilla julkinen valta ja yhteiskunnan eri intressiryhmät pyrkivät vaikuttamaan aikuisväestön opiskeluun ja kehitykseen. Koulutuspoliittisella päätöksenteolla pyritään usein tarkoituksenmukaisuuteen, ratkaisemaan yhteiskunnan ongelmia ja ennakoimaan tulevia yhteiskunnallisia tarpeita. Tarkemman määritelmän mukaan aikuiskoulutuspolitiikka ohjaa aikuiskoulutuksen suuntautumista, rakenteita ja laajuutta. Lisäksi sen voi ajatella määrittävän myös koulutuksen yhteiskunnallista työnjakoa, väestön osaamistasoa, kansalaisten elämänlaatua ja sosiaalista statusta. (Rinne & Vanttaja 1999, 12; Lehtisalo & Raivola 1999, 22, 38.)

Lähden jäsentämään aikuiskoulutuspolitiikan kehitysvaiheita ja muutosta Aulis Alasen (1992) kolmen toisiaan seuraavan vaiheen jaottelun avulla:

- (1) Myötäilevä sivistyspolitiikka (1920-luvulta 1960-luvulle)
- (2) Suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikka (1960-luvulta 1980-luvun puoliväliin)
- (3) Markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka (1980-luvun lopusta eteenpäin)

Yhteiskunnan rakentuminen ja sivistyspolitiikan ensiaskeleet

1920-luvulla maamme yhteiskunnallis-poliittinen tilanne muuttui täysin ja illuusio kaikille yhteisestä kansallisesta sivistyksestä ja sen luomasta kansallisesta yhtenäisyydestä katsottiin särkyneen itsenäisessä Suomessa, jossa kansa oli jakautunut jyrkästi kahtia kansalaissodan seurauksena. Koska myös aiempi vapaa kansanvalistustyö nähtiin tehottomana ja pinnallisena, kansallisen yhtenäisyyden palauttamista pidettiin haastavana tehtävänä. Niin työväenliikkeen taholla kuin sen ulkopuolella sivistystyön syventäminen ja laajentaminen nähtiin välttämättömänä. Suomen itsenäistymisen katsotaan aloittavan uuden ajan myös valtion kansansivistyspolitiikassa, koska valtio alkoi myöntää avustuksia vapaan sivistystyön organisaatioille ja ryhtyi samalla kehittämään laajempia lakisääteisiä valtionapujärjestelmiä, jotka otettiin virallisesti käyttöön 1920-luvun puolivälissä. (Tuomisto 2003, 66; Alanen 1992, 11, 42; Sihvonen 1990, 51–52; Huuhka 1990, 50.)

Myötäilevän sivistyspolitiikan muotoutumiseen ja kansansivistämisen ajatuksen kehittymiseen vaikutti uusi yhteiskunnallinen tilanne. Suomalainen yhteiskunta alkoi kehittyä nopeasti maailmansotien välissä teollistumisen myötä ja kahdeksan tunnin työaikalainsäädäntö antoi palkkatyöläisille enemmän vapaa-aikaa ja paransi sivistystyön mahdollisuuksia oleellisesti. Tuohon aikaan vakiintuivat myös valtion sivistyspoliittiset periaatteet, joita vapaan sivistystyön tukemisessa noudatettiin seuraavien vuosikymmenten aikana. Omaksutun liberalistisen näkemyksen mukaan valtionapua saaville oppilaitoksille annettiin laaja itsemääräämisen vapaus edellyttäen, että niiden toiminta täyttää yleiset kasvatukselliset vaatimukset, joita olivat opiskelun omaehtoisuus, keskittyminen harrasteopintoihin ja yhteiskunnalliseen kasvatukseen. Kaudelle oli ominaista, että valtio lähinnä rahoitti vapaata sivistystyötä ja seurasi työväenopistojen toimintaa puuttumatta sisällöllisiin kysymyksiin ja opintotoiminnan ohjaamiseen. Valtion työväenopistoille myöntämä itsenäisyys mahdollisti ja toisaalta velvoitti opistoja oman toiminnan kehittämiseen omat tarpeet ja lähtökohdat huomioiden. (Alanen 1992, 11; Pellinen 2001, 16; Karjalainen 1970, 111–114; Huuhka 1990, 238–239.)

Myötäilevän sivistyspolitiikan aikana aiemmasta kansanvalistamisen päämäärästä siirryttiin tehtävän tarkastelussa syvällisempään ajatukseen kansansivistämisestä, jonka keskeisenä määrittelijänä pidetään Zachris Castrénia. Hän esitti käsityksensä kansansivistystyön perusluonteesta, tehtävistä ja niiden toteuttamisessa noudatettavista periaatteista vuoden 1929 komiteanmietinnössään: *“Vapaaksi kansansivistystyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omakseen.”* (Tuomisto 2003, 66–67.)

Castrén korosti ajattelussaan vapaan sivistystyön rakentuvan kolmelle perusarvolle, joita ovat ihmissyys, tieteenomaisuus, ja puolueettomuus. Määritelmä ei ole organisaatio- vaan toimintakeskeinen ja se antaa lähtökohdan ajatukselle aikuisten omaehtoisista opinnoista. Aatteellisena peruskäsitteenä sivistys oli yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittämistä omista lähtökohdista ilman hyödyn tavoittelua ja määrittyi pohjimmiltaan itsekasvatukseksi. Tämä ajattelu mahdollisti taide- ja käytännön aineiden opettamisen opistoissa. Castrénin käsitykseen ja määritelmään kansan sivistämisestä sisältyi myös uudenlainen ajattelu, jonka mukaan rahvaan sivistämistä ei voitu enää toteuttaa ylhäältä alas, kuten vielä yleisesti valistuksen aikana ajateltiin. (Karjalainen 1970, 103, 107–109; Sihvonen 1990, 18; Tuomisto 1992, 31; 2003, 67; Pellinen 2001, 16–17.)

Castrénin kansansivistyksen määritelmän rinnalle tuli 1940-luvulta alkaen käyttöön Urpo Harvan käsite aikuiskasvatus. Samalla tehtäväkäsitystä ja aikuisille tarjotun opetuksen luonnetta alettiin muuttaa sivistyksestä yhä enemmän kohti kasvatuksen ideaa. Harvan mukaan kansansivistystyö on luonteeltaan yleissivistävää kasvatusta, joka tulee ymmärtää kasvatuskokonaisuuden olennaisena osana. Aikuiskasvatus-käsitettä käytettiin aluksi vapaan kansansivistystyön synonyyminä, mutta tehtäväkentän laajeneminen kansansivistystyön ulkopuolelle, ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja tutkintotavoitteisten opintojen suuntaan, toi tarpeen yleiskäsitteelle. Käsite aikuiskasvatus, joka kattoi kaiken aikuisten opintotoiminnan, otettiin alan yleistermiksi vuonna 1960 Kosti Huuhkan tekemän esityksen perusteella. Vapaa sivistystyö säilyi omana käsitteenään ja toimintasektorinaan. (Tuomisto 1992, 33–38; 2003, 69; Anttonen 2007, 620–622.)

1920-luvulta alkanutta ja 1960-luvulle päättynyttä ajanjaksoa on kutsuttu aikuiskasvatustieteessä vapaan kansansivistyksen ja aikuiskasvatuksen kaudeksi. Tuolloin luotiin rakenteet, määritelmät ja arvopohja vapaalle sivistystyölle, jonka perustalle nykyinen kansalaisopistotoiminta alkoi muotoutua. Itsenäisyytemme ensimmäisinä vuosikymmeninä kansalais- ja työväenopistojen toiminta laajeni kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen laajentumisen vaihe tapahtui 1920-luvulla ja toinen heti toisen maailmansodan jälkeen. 1950-luvulla laajentuminen oli hieman maltillisempaa johtuen osittain valtionapulainsäädännön uudistamisen hitaudesta. Opistotoiminnan laajentuessa sivistystyö tavoitti entistä enemmän myös muita yhteiskuntaryhmiä kuin pelkästään työväkeä ja samalla opetusohjelmat monipuolistuivat ja kohdentuivat vieraisiin kieliin, taideaineisiin, kädentaitoihin. (Alanen 1992, 42; Karjalainen 1970, 130–131; Tuomisto 1992, 45; Huuhka 1990, 393, 398.)

Tällä ajanjaksolla tuotiin esiin tarve opistojen jatkuvan kehittämisen käytäntöjen luomiselle. Yhtenä kehittämisen käynnistäväänä voimana oli opistoissa tehty huomio siitä, etteivät opistojen työmuodot vastaa muuttuneen yhteiskunnan vaatimiin tarpeisiin. Kehittämisalitteet olivat tuohon aikaan yleensä lähtöisin toisista yksityisistä opistoista. Kansalais- ja työväenopistojen toiminnan kehittämisen ohella kiinnitettiin huomiota opistojen johtajien ja opettajien kouluttamiseen. Ensimmäiset koulutustilaisuu-

det 1920-luvulla olivat ylioppilasvaliokunnan ja Suomen kansanopistoyhdistyksen järjestämiä valistuskursseja. Kurssien yhteydessä pyrittiin vähitellen parantamaan ja vakiinnuttamaan opistojen ja henkilöstön välistä yhteyttä. Kehittämistyön tuloksena työväenopistojen johtajille ja opettajille järjestettiin säännöllisesti luento- ja neuvottelupäiviä, joiden keskeisinä tarkoituksina oli opistojen ajankohtaisten asioiden käsittely sekä henkilöstön jatkokouluttaminen. (Huuhka 1990, 241–243, 257–259, 509.)

Uudistunut aikuiskoulutuspolitiikka ja hyvinvointivaltion muotoutuminen

Myötäilevän sivistyspolitiikan ajanjakson katsotaan päättyvän 1960-luvulle, kun Suomessa siirryttiin kokonaisvaltaiseen ja valtiojohtoiseen koulutussuunnitteluun ja -politiikkaan. Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan taustalla oli suomalaisessa yhteiskunnassa alkanut voimakas rakenteellinen muutos, joka oli puolestaan seurausta maan nopeasta teollistumiskehityksestä. Samanaikaisesti myös maataloudesta elantonsa saavien osuus väestöstä väheni ihmisten siirtyessä suuressa muuttoliikkeessä työn perässä kaupunkeihin ja lähiöihin. Tämä kehitys, yhteiskunnan voimakas muuttuminen ja sen heijastuminen aikuiskoulutuspolitiikkaan vaikuttivat myös kansalaisopistotoimintaan ja sen kehittymiseen. (Pellinen 2001, 20; Salo & Suoranta 2002, 27.)

Nykyaikaisen hyvinvointi- ja sosiaaliyhteiskunnan strategia alkoi muodostua 1960-luvun yhteiskunnallisessa rakennemuutoksessa taloudellisen vaurastumisen vauhdittamana. Suomessa hyvinvointivaltiota lähdettiin rakentamaan myöhemmin eräänlaiseksi pohjoismaiseksi hyvinvointivaltion ideaalimalliksi määritellyn periaatteen pohjalta. Yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta painottava hyvinvointivaltion rakentaminen ulottuikin kaikille yhteiskunnan aloille ja yleisesti suomalaisen hyvinvointivaltion kehitys myötäili kansainvälisiä kehityskulkuja. Yhteiskunnan kehityksen edellytyksenä ja osin myös sen seurauksena julkinen sektori alkoi kasvaa ja saada enemmän valtaa koulutuspolitiikan vaikuttajana ja koulutuksen suuntaajana. Tässä kehityksessä myös kansansivistystyö ja kansalaisopistotoiminta alkoi sulautua asteittain osaksi hyvinvointivaltiota ja sen kehittämistä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 110–111; Salo & Suoranta 2002, 28; Rinne 2011, 12–15.)

Tuohon aikaan vapaa sivistystyö sai osakseen kritiikkiä tehottomuudesta vastata meneillään oleviin yhteiskunnallisiin muutoksiin, sillä sen toiminta painottui aikuisten vapaa-ajalla tapahtuvaan itsensä kehittämiseen ilman selkeitä hyöty- ja tutkintotavoitteita. Vapaan kansanvalistuksen ja -sivistyksen aikakauden voidaankin katsoa päättyneen Suomessa 1960-luvun lopulla, jolloin alkoi edelleen jatkuva valtiollisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi. Valtion rooli kasvoi ja aikuiskoulutuksesta muotoutui väline säädellä yhteiskunnallista kehitystä. Yhteiskunnan kehittämisen ja hyvinvointivaltion luomisen ehtona nähtiin myös aikuisten järjestelmällinen kouluttaminen. Lisäksi aikuiskoulutuspolitiikka ja aikuiskoulutusjärjestelmä liitettiin entistä tiukemmin osaksi yleistä yhteiskuntapolitiikkaa sekä talous- ja tuotan-

toelämän ohjausta, sillä koulutus nähtiin erityisenä keinona edistää asetettujen tavoitteiden toteutumista. (Alanen 1992, 12; Pellinen 2001, 20; Tuomisto & Salo 2006, 14.)

Uutta aikuiskoulutuspolitiikkaa alkoi määritellä opetusministeriön asettama aikuiskoulutuskomitea, joka tarkasteli aikuiskasvatusta kokonaisuutena ja yhteiskunnan koulutusjärjestelmän osana. Aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämisessä ja koulutuspoliittisessa keskustelussa painopiste liukui kasvatuksesta sopivampana terminä pidettyyn koulutukseen. Vuonna 1978 Valtioneuvosto päätti aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista niin, että linjauksissa pyrittiin yhdistämään yhteiskunnalliset ja yksilölliset tavoitteet sekä edistämään koulutuksellista tasa-arvoa. Vaikka vapaa sivistystyö ja kansalaisopistot huomioitiin komiteanmietinnöissä ja periaatepäätöksessä, käytännössä kehittämisessä korostui ammatillinen aikuiskoulutus. Yleisesti nähtiin, että yhteiskunnallinen muutos vaikutti erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeisiin. Periaatepäätöksellä oli vahva vaikutus vapaaseen sivistystyöhön ja kansalaisopistojen kehittämisresurssien saamisen ehdoksi määrittyi pitkälti kiinnostuksen osoittaminen myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Tämän kehityksen myötä on katsottu alkaneen vuosia jatkunut keskustelu ammatillisen aikuiskoulutuksen roolista vapaassa sivistystyössä. (Pellinen 2001, 20–23; Yrjölä 2003, 83–87; Sihvonen & Tuomisto 2012, 282.)

Vaikka aikuiskoulutuspolitiikan painopiste olikin yhteiskunnan kehittymisen, elinkeinorakenteiden ja tuotantoteknologian nopean muutoksen myötä siirtynyt ammatilliseen aikuiskoulutukseen, alkoi 1960-luvulla yksi kansalaisopistojen suurimmista rakennemuutoksista, kun opistot laajenivat voimakkaasti maaseudulle. Tätä laajentumiskehitystä tuki vuonna 1963 uudistettu kansalaisopistojen valtionapulainsäädäntö. Opistojen ja opiskelijoiden määrä kasvoi nopeasti ja väestö pääsi osallistumaan opetukseen koko Suomen alueella. Kun opistoverkko laajeni maaseudulle, muuttui myös opintoaineiden jakauma verrattuna kaupungissa tapahtuvaan opetukseen. Maaseudulla opetus painottui enemmän kädentaitoihin samalla kun kaupungeissa keskityttiin suhteellisesti enemmän kieliin. Yleisesti voidaan todeta kansalaisopistojen säilyttäneen itsenäisen aseman, vaikka kouluhallitus alkoikin tarkastella opistotoimintaa osana kunnan aikuiskoulutuspalveluja. (Alanen 1992, 11, 42–44; Karjalainen 1970, 153–154; Huuhka 1990, 393.)

Kansalaisopistotoiminnan laajentuminen ja uusi valtion roolia korostava suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikka vaikuttivat opistojen henkilöstön kouluttamiseen ja opistojen kehittämiseen. Koulutuksia järjesti kouluhallitus ja Kansalaisopistojen liitto joko yhdessä tai erikseen erilaisten kokousten, kurssien ja seminaarien muodossa. Opetustoimintaa kehitettiin lisäämällä määrällisesti opettajien koulutusta, jolloin se alkoi myös eriytyä sisällöllisesti. Rehtoreiden koulutus suuntautui johtamiseen ja tiedottamiseen. Opetushenkilöstön koulutus puolestaan jakaantui opistotoimintaan perehdyttävään aikuispedagogiseen koulutukseen ja ainealakohtaisiin kursseihin. Koulutusta pyrittiin keskittämään myös

erityisesti tuntiopettajille, joilla ei yleensä ollut opetustyöhön lainkaan koulutusta. (Huuhka 1990, 449–450.)

Siinä missä Alanen (1992) määritteli hyvinvointivaltion rakentamiseen valjastetun ja valtiojohtoisesti keskitetyn kokonaissuunnittelun avulla kehitetyn aikuiskoulutuspolitiikan suunnittelukeskeiseksi, Salo ja Suoranta (2002, 22–23) ovat lähestyneet aikuiskasvatuksen kehityksen ajanjaksoja modernisaatio-tulkinnan avulla. Muutosta tällä ajanjaksolla voidaan kuvata siirtymänä suomalaisen kulttuuripolitiikan ensimmäisestä pitkästä linjasta, moraalitaloudesta suunnitelmatalouteen, jonka aikana kansansivistys suuntautui yhteisöistä yksilöihin ja siitä kehittyi väline, jonka avulla yksilöt onnistuivat edistämään omaa kehitystä ja toteuttamaan itseään. Aikuiskasvatuksen merkityksen katsotaan vaihtelevan myös aikakaudesta toiseen painopisteen siirtyessä toisinaan enemmän hyötyyn toisinaan sivistykseen. Tuomisto (1992, 45) kuvasikin aikuiskasvatustoiminnan kehitysvaihetta hyödyn näkökulmasta, jossa keskeistä oli kilpailukyvyyn säilyttäminen, työvoiman ammatillisten kvalifikaatioiden kehittäminen ja kansalaisten koulutustarpeiden tyydyttäminen. Näiden päämäärien toteuttajina kyseisellä aikakaudella olivat valtiovalta, työnantajat ja vapaa sivistystyö.

Ajanjakson katsotaan päättyvän, kun 1980-luvun lopulla keskitetty ja suunnittelukeskeinen aikuiskoulutusjärjestelmä laajentui hallitsemattomaksi ja usko siihen katosi. Alkoi voimakas muutos- ja tehokkuushakuinen kehitys, jossa muun muassa purettiin valtiollista byrokratiaa ja siirryttiin markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan kauteen. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 282.) Salo ja Suoranta (2002, 29–31) ovat jäsentäneet samaa aikaa siirtymänä kilpailutalouden pitkään linjaan, jolloin erityisesti perinteinen sivistyksellinen aikuiskasvatus ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen ohessa uhkasivat siirtyä sivuun markkinaperusteisen ajattelun tieltä.

Hyvinvointiyhteiskunnasta koulutus ja sivistysmarkkinoiden luomiseen

Markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan voidaan tulkita muovautuneen kansainvälisen ja kotimaisen toimintaympäristön ja ajattelutapojen muutoksissa. Ylipäättään koko suomalainen yhteiskunta, ei pelkästään koulutusjärjestelmä, muuttui nopeasti 1980-luvun aikana useiden osittain yhdenaikaisten kehityskulkujen vaikutuksesta. Suomi oli siirtymässä kiivaan teollistumisen, kaupungistumisen ja hyvinvointivaltion rakentamisen ajanjaksosta jälkiteolliseen tieto- ja palveluyhteiskuntaan. Uusliberalismin hengessä toteutettu rahamarkkinoiden hallitsematon vapauttaminen ja Neuvostoliiton romahdus vei Suomen syvään lamaan, mikä käynnisti yhteiskunnan uudelleenrakentumisen sekä julkishallinnon uudistamisen ajanjakson, joka heijastui myös vapaaseen sivistystyöhön ja kansalaisopistotoimintaan. Yhteiskunnan rakennemuutoksen myötä siirryttiin talous- ja tuotantoelämää palvelemaan markkinasuuntautuneeseen politiikkaan, jonka on katsottu ohjanneen kaikkea yhteiskunnallista toimintaa. (Pellinen 2001, 24–25; Julkunen 2001, 65–67; Patomäki 2007, 55–58.)

Suomen ajautuminen 1990-luvun alussa syvään taloudelliseen lamaan vaikutti merkittävästi myös hyvinvointivaltion toimintaedellytyksiin. Kolmen vuosikymmenen ajan jatkunut sosiaalipolitiikan laajeneminen pysähtyi, kun lama ja valtion tulojen väheneminen pakottivat julkisten menojen säästöihin. Talouskriisin nähtiin lopulta muuntuvan eräänlaiseksi hyvinvointivaltion muutosvaatimusten perusteluksi. Ajatus vahvasta suomalaisesta hyvinvointivaltiosta sekä sen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoitteet oli kyseenalaistettu kuitenkin jo ennen lamaa vuosikymmenen loppupuolella, jolloin myös useimpien muiden hyvinvointivaltioiden politiikassa siirryttiin kasvusta tehostamisen, karsinnan ja rajoittamisen tielle. (Julkunen 2001, 11–12, 294; Rinne 2002, 100; 2011, 16; Sihvonen & Tuomisto 2012, 282.)

Edellä kuvattujen kehityskulkujen ja markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan muotoutumisen taustalla oli voimakkaasti maailmalla yleistynyt uusliberalistinen ideologia, jonka perusajatus ja toimintamalli ovat vahvasti anglo-amerikkalaisessa hyvinvointimallissa. Uusliberalistisen ajattelutavan mukaan ihanteellinen talousjärjestelmä ja ihmisten hyvinvointi saavutetaan antamalla markkinoille mahdollisimman laaja toimintavapaus rajoittamalla samanaikaisesti valtion roolia. Uusliberalismi on olennainen osa globalisaatiokehitystä, jossa markkinat asetetaan etusijalle suhteessa kaikkiin muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin. 1980-luvun lopulla uusliberalistinen ideologia oli saavuttanut myös Suomen ja julkista sektoria alettiin vähitellen kehittää markkinasuunnittelun ja julkisen vallan uusien johtamisoppien mukaisesti. Julkisen sektorin uudistamispyrkimysten keskeisimpinä taustatekijöinä voidaan pitää maailmanlaajuisia hallinnon uudistamisen malleja ja taloudellista lamaa. (Harvey 2005, 2–3; Rinne 2002, 99–103; Lähdesmäki 2003, 200–201.)

Suomalaista julkishallinnon uudistamista ja tehostamista lähdettiin toteuttamaan yhtenäisen uudistusajattelun, New Public Managementin (NPM) periaatteiden pohjalta. NPM voidaan määritellä julkisten organisaatioiden johtamista ja niiden palvelujen tuottamistapaa vahvasti viime vuosikymmeninä viitoittaneena uusliberalistiseen politiikkaan kuuluvana oppina, jonka mukaan julkista sektoria kehitetään yhä selkeämmin yksityiseltä sektorilta omaksuttujen kustannustehokkaiden toimintatapojen mukaisesti. Uudistusprosessin taustalla oli Holkerin johtaman hallituksen kehittämä niin sanotun hallitun rakennemuutoksen konsepti, joka sisälsi sopimuksen julkishallinnon uudistamisesta ja jossa ryhdyttiin aktiivisesti siirtämään valtaa keskushallinnolta kunnille, purkaa normiohjausta ja siirtyä tulosjohtamiseen. Seurauksena on ollut julkisten palvelujen tehostaminen, karsiminen ja ulkoistaminen sekä pysyvän muutoksen tuleminen osaksi arkea julkishallinnon organisaatioissa. Uudistusmyönteisen ajattelun lisäksi uusliberalistista politiikkaa myös kyseenalaistettiin, jonka seurauksena julkisen hallinnon uudistamiskehitys on jäänyt joidenkin tulkintojen mukaan verrattain maltilliseksi. (Eräsaari 2009, 77; Sihvonen & Tuomisto 2012, 282; Lähdesmäki 2003, 200–201; Patomäki 2007, 70–76, 96.)

Uusliberalistinen politiikka ja julkishallinnon uudistaminen ulottuivat vaikutuksillaan myös suomalaiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan 1980-luvun lopulta alkaen. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan periaatteiden näkökulmasta koulutus järjestettäisiin markkinoiden tapaan, jolloin koulutuksen kentällä toimisi työntekijöitä (opettajia) tarjoten asiakkaille (opiskelijoille) tuotteita ja palveluita (koulutusta). Monissa koulutusorganisaatioissa siirryttiinkin noudattamaan yrityselämästä omaksuttua uuden julkisjohtamisen NPM-mallia. Pyrkimykset tehokkuuteen, tuloksellisuuteen sekä kilpailukykyyn ja puhe laadusta, strategioista sekä asiakkaista toivat uudenlaisen näkökulman aikuiskoulutusjärjestelmän tarkasteluun. Markkinavoimiin turvautuminen muotoutui keskeiseksi periaatteeksi aikuiskoulutuspolitiikan suunnattamisessa, mikä tarkoitti käytännössä uusien toimintalogiikoiden omaksumista koulutusorganisaatioissa. Tämä on ilmennyt muun muassa koulutuksen järjestämisvastuun siirtämisessä yhä enenevässä määrin kunnille, asiakas- ja markkinanäkökulman korostumisena sekä rehtoreiden vallan ja vastuun lisäämisenä. (Alanen 1992, 14–15; Tuijnman 1992, 207–214; Hilpelä 2001, 151; Lehtisalo & Raivola 1999, 51–53.)

Markkinaperusteiseen aikuiskoulutukseen siirtymisen on esitetty tapahtuneen Suomessa samanlaisia kehityskulkuja seuraillen kuin muualla maailmassa. Tuijnman (1992, 210–219) on tarkastellut markkinaperusteisuutta aikuiskoulutuksen näkökulmasta ja määritellyt markkinamallin, jossa on tunnistettu kaikille maille yhteisiä piirteitä. Lähtökohtana on ajatus, että koulutukseen osallistumisen taustalla on usein monia tekijöitä, eikä oppimisen tilana voida enää yksinomaan pitää perinteistä luokkahuonetta. Markkinaperusteisuuden keskeisimpinä tunnuspiirteinä voidaan pitää ammatillisen koulutuksen korostumista ja koulutuksen talouselämälähtöisyyttä, jolloin koulutuksen ajatellaan tuovan taloudellista hyötyä niin yksilöille kuin yhteisöille. Lisäksi kuvaavaa on julkisen sektorin koulutusmenojen supistaminen ja valtiovallan roolin väheneminen koulutuksellisessa päätöksenteossa, jolloin koulutusmarkkinoiden kysyntää ja tarjontaa ohjaavat suurelta osin yksilöt ja koulutusorganisaatiot. Mallin mukaan yksilöiden kokemien koulutustarpeiden tyydyttäminen asetetaan suunnittelun lähtökohdaksi ja koulutuksen tehokkuuden mittaaminen perustuu laskentaan.

Uusliberalismiin nojaavan markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan toteutumisesta on esitetty myös toisenlaisia näkökulmia. Varmola (2002, 122–124, 136) on tuonut esiin, ettei suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toimita aidossa markkinatilanteessa vaan tietynlaisilla puolittaismarkkinoilla, jossa yksityiset ja julkiset oppilaitokset toimivat samoilla markkinoilla, jolloin myös yksityinen ja julkinen rahoitus sekoittuvat. Muutoksen on katsottu tapahtuneen lähinnä pienten askelten periaatteella ilman suurempia poliittisia päätöksiä tai lainsäädännöllisiä uudistuksia. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on jäänyt toteutumatta siinä, ettei Suomessa ole siirrytty laajasti koululaitoksen yksityistämiseen ja opintojen maksullistamiseen, vaan koulutusta on lähinnä pyritty tehostamaan uusin markkinatyyppeisin

keinoin. Ylipäätään voidaan todeta, ettei valtiovalta ole vetäytynyt miltään koulutussektorilta, vaikka valtionavut ovatkin pienentyneet. (Rinne 2001, 95; Tuomisto 1998, 277–279.)

Ulkomailta omaksuttujen uusliberalististen ajattelumallien lisäksi suomalaisen yhteiskunnan ja aikuis-koulutuspolitiikan kehittymiseen ovat vaikuttaneet globalisaatio ja ylikansalliset organisaatiot kuten OECD ja EU. Globalisaatio on nähty 1980-luvulta alkaen nopeutuneena taloudellisena, poliittisena ja kulttuurisena prosessina, jossa kansainväliset ja kansalliset suhteet laajenevat ja syvenevät. (Väyrynen 1998, 13; 1999, 5, 38; Harisalo & Miettinen 2000, 47.) Suomalaisen yhteiskunnan globalisaatiokehityk-sen 1990-luvun keskeisimpänä tapahtumana voidaan pitää Suomen liittymistä Euroopan unioniin, jol-loin vauhdittui myös uusliberalismin hengen mukainen ylikansallisen koulutuspolitiikan omaksuminen. EU:n lisäksi OECD on vaikuttanut vahvasti ylikansalliseen koulutuspolitiikkaan ja maailmanlaajuiseen diskurssiin, josta on tullut vähitellen hallitseva tehtäessä kansallisia koulutuspoliittisia päätöksiä ja kou-lutus uudistuksia. (Ball 2001; Rinne 2006, 193, 207; Tuomisto 2012, 426; Antikainen & Rinne 2012, 450.)

Globaalit koulutuspolitiikan toimijat OECD ja EU ovat löytäneet yhteisen tavoitteen koulutuspolitiikan eurooppalaistamisessa, vaikka niiden roolit ovat aina olleet erilaiset. Suomalainen aikuiskoulutus kiin-nittyi nopeasti osaksi eurooppalaista elinikäisen oppimisen ylikansallista politiikkaa, jossa keskeistä oli entistä selvemmin globaaleilla markkinoilla menestyminen, taloudellinen kasvu sekä yhteiskunnan kehittäminen. Lisäksi itseään aktiivisesti kehittävän yksilön ajateltiin parhaiten turvaavan organisaati-oiden innovatiivisuuden ja kilpailukyvyn. (Tuomisto & Salo 2006, 14–15; Tuomisto 2012, 413–414; Rin-ne 2006, 192–197.) Rinne (2002, 114–115) tuokin esiin näkemyksensä, että markkinaperusteisen kou-lutuspolitiikan muotoutumisessa osaksi suomalaista yhteiskuntaa olisi enemmän kyse kansainvälisen koulutusideologian soveltamisesta suomalaiseen kontekstiin kuin kansallisen hallituksen pyrkimyksestä vastata johonkin suomalaisen koulutusjärjestelmän ongelmaan. Rinne ja Vanttaja (1999, 137) ovat kuvanneet koulutusoptimistisen näkökulman vastapainoksi muuttunutta tilannetta ja koulutuspoliittis-ten tekstien kautta avautuvaa ajan henkeä vaihtoehdottomuuden politiikkana, jolloin ainoana vaihto-ehdona on kouluttautumalla sopeutuminen maailman väistämättömiin muutoksiin.

Globalisaatio ja ideologisen pohjan politiikan muutokselle antanut uusliberalismi ovat saattaneet kaikki yhteiskunnalliset alat uudenlaiseen tilanteeseen, jossa ne joutuvat edelleenkin pohtimaan asemaansa ja olemassaolon edellytyksiä. Uusliberalistinen markkinaperusteinen politiikka ja siihen kytkeytyvä uusi julkisjohtamisen (New Public Management) malli ovat vaikuttaneet nykypäivään asti myös koulutusor-ganisaatioihin ja siihen miten ja mistä lähtökohdista henkilöstön kehittämistä toteutetaan. Käsittelen uuden politiikan vaikutukset vapaaseen sivistystyöhön ja erityisesti kansalaisopistoihin omassa luvussa, sillä näiden muutosten voi katsoa olevan edelleen läsnä kansalaisopistotoiminnassa. Ylipäätään sivi-syksellistä tasa-arvoa, harrastuspohjaisuutta ja vapaatavoitteisuutta painottavan vapaan sivistystyön

näkökulmasta edellä kuvatut muutossuunnat avaavat mielenkiintoisen näkökulman nykypäivän kansalaisopistotoiminnan tarkasteluun.

3.3 Kansalaisopistot globaalien koulutusmarkkinoiden ajassa

Toimintaympäristön muutokset ja siirtymä markkinaorientoiduksi, markkinaperusteiseksi ja myös kilpailutaloudeksi luonnehdittuun aikaan on merkinnyt aikuiskoulutuspolitiikassa tietynlaista käännettä, joka on vaikuttanut myös kansalaisopistojen asemaan osana yhteiskuntaa (Alanen 1992, 14–15; Salo & Suoranta 2002, 29–31; Valkonen & Kauppila 2010). Työelämän edellyttämät tiedot ja taidot sekä elinkeinot ja ammatit alkoivat muuttua globaalissa markkinaorientoituneessa ajassa yhä nopeammin. Markkinavoimiin turvautuminen muotoutui aikuiskoulutuspolitiikan tärkeimmäksi periaatteeksi ja tässä kehityksessä aikuiskoulutuksen tuli mahdollisimman nopeasti ja joustavasti seurata työmarkkinoiden laman seurauksena jatkuvasti muuttuvia tarpeita. Aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämisen ensisijaiseksi painopisteeksi muodostui ammatillinen aikuiskoulutus. Valtioneuvoston vuoden 1987 periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista ja sitä vuotta myöhemmin täydennetty päätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä merkitsivät rahoituksen, hallinnon ja toiminnan ohjaamisen siirtymistä merkittävästi markkinoitumisen suuntaan. Omaksutut linjaukset ulottuivat myöhemmin myös vapaaseen sivistystyöhön. Koulutuspolitiikan tavoitteena oli perinteisten oppilaitosrajojen häivyttäminen, jolloin tuotettaisiin tehokkaita koulutuspalveluja oppilaitoksesta riippumatta. (Alanen 1992, 14–15; Pellinen 2001, 24–25; Sihvonen & Tuomisto 2012, 282–283.)

Siirtymä koulutuspoliittisesta viitekehyksestä toiseen tarkoitti kansalaisopistotasolla sopeutumista suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan sijaan markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan ehtoihin. Markkinamekanismeja alettiin hyödyntää ohjauksen sekä rahoituksen uudistamisessa. 1990-luvun aikuiskoulutuspolitiikan katsottiin lisäävän opistojen omaa päätäntävaltaa, kun valtion valvonnasta siirryttiin vapaaseen kunnalliseen päätöksentekoon. Toisaalta kuntien keskushallinnolla oli määrävä asema ja osana tätä kehitystä opistot kytkettiin entistä tiiviimmin hallinnollisesti osaksi kunnallista koulutoimea. Muutos toi opistoihin koulutusmarkkina-ajattelun ja mahdollisuuden koulutuspalveluiden myymiseen. Maksupalvelukoulutus painottui lyhytkestoiseen kurssikoulutukseen ja erityisesti aikuisten ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Alun perin työn vastapainoksi tarkoitettussa työväenopisto-opiskelussa alettiin korostaa opisto- ja työelämän yhteyden tärkeyttä. (Alanen 1992, 14–15; Sihvonen & Tuomisto 2012, 283; Pellinen 2001, 37.)

Vapaan sivistystyön lait olivat olleet perinteisesti valtionapulakeja, joissa toiminnan sisältöä oli säädelty suhteellisen vähän. Merkittävät lainsäädännölliset uudistukset ajoittuivat 1990-luvun alkupuolelle ja

vuoden 1991 kansalaisopistolain muutoksessa ammatillinen aikuiskoulutus liitettiin osaksi kansalaisopistojen tehtäviä. Lisäksi markkinaperusteisen suunnittelun vaikutukset näkyivät vapaassa sivistystyössä, kun vuonna 1993 opistoissa siirryttiin menoperusteisesta suoriteperusteiseen valtiosuusjärjestelmään, jossa kansalaisopistoille myönnetty valtiosuus määräytyi suoritteena olevien oppituntien ja niille maksetun tuntihinnan perusteella. Suoriteperusteisessa mallissa valtio kykeni paremmin sääntelemään opistoille myönnettävää rahoitusta rajoittamalla oppituntien määrää. Tämä merkitsi koulutusorganisaatioissa myös siirtymää toiminnan laadun ja tulokellisuuden arviointiin. Rahoitusperusteiden uudistamisen ja kiristyneen taloudellisen tilanteen myötä kansalaisopistot joutuivat nostamaan opintomaksujaan, etsimään uusia ulkopuolisia rahoituskeinoja ja markkinoimaan omaa opetustaan. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 283, 289; Tuomisto 1998, 276–277.)

Samanaikaisesti opistojen toiminnan, arvoperustan ja tehtäväalueen katsotaan muuttuneen olennaisesti markkinaperusteisessa ajassa. Arvoperustan muuttuminen ilmeni määrällisen ja taloudellisen tehokkuusajattelun nousemisessa oppilaitosten kehittämistyössä etusijalle. Pienenevien määrärahojen vuoksi toimintaa tuli tehostaa, minkä seurauksena vapaa sivistystyö vapautettiin useista toimintaa rajoittavista tekijöistä, kuten ikärajoista ja opetuksen sisällöllisistä rajoista. Opistot eivät saaneet enää valtakunnallisesti yhtenäistä tehtävää, vaan kysynnän annettiin määrätä aiempaa yksipuolisemmin koulutustarjonnan sisältöä. Opetuksen kohderyhmänä oli aikuisten lisäksi nyt myös nuoret ja lapset. Koulutustarjonnan vapautumisen seurauksena alkoi muodostua oppilaitoskohtaisia tehtävänäloja, joissa perinteinen vapaa sivistystyö oli vain enää osa kokonaisuutta. Tämän lisäksi oma ja ulkopuolinen arviointi tehtiin pakolliseksi ja opistojen välistä yhteistyötä vaikeutti kilpailu. Ylipäätään sivistystyön humanistisen arvofilosofian ja tasa-arvoajattelun katsottiin heikentyneen. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 283–290; Tuomisto 1998, 276–277; 2003, 72.)

Vapaan sivistystyön oppilaitosten on nähty eriytyvän ja erilaistuvan laman jälkeisen aikuiskoulutuspolitiikan vahvistumisen myötä voimakkaasti. Osa opistoista on onnistunut sopeutumaan toimintaympäristön muutokseen, toisten opistojen ajautuessa ongelmiin. Kansalaisopistoverkko oli laajimmillaan ennen 1990-luvun alun lamaa, jolloin Suomessa oli 279 opistoa. Tämän jälkeen kansalaisopistojen määrä on kääntynyt tasaiseen laskuun. (Alanen 1992, 42–44; Sihvonen & Tuomisto 2012, 283; Vaherva ym. 2006, 44.) Eriytyneet vapaan sivistystyön organisaatiot koottiin ensimmäisen kerran yhteisen, toimintaa ja rahoitusta ohjaavan lainsäädännön alaisuuteen vuonna 1998 säädetyssä Laissa vapaasta sivistystyöstä (1998/632). Kansalaisopistojen, kansanopistojen ja opintokeskusten lisäksi vapaaseen sivistystyöhön kuuluivat nyt myös liikunnan koulutuskeskukset ja kesäyliopistot. Oppilaitosten erityisyys osana aikuiskoulutusjärjestelmää ja suhteessa toisiinsa määriteltiin laissa suurelta osin toimintaympäristön ja ylläpitäjän kautta. Tällä korostettiin vapaan sivistystyön institutionaalisuutta ja toiminnan formaalia

luonnetta, vaikka suuri osa sen toiminnasta oli tutkintoihin pyrkimätöntä harrastustoimintaa. (Tuomisto 1999, 28–29.)

Kansalaisopistojen toimintaan ja henkilöstön kehittämiseen vaikutti markkinaperusteisen koulutuspolitiikan aikana erilaiset kehityshankkeet, joista merkittävin oli opetusministeriön vuonna 1998 käynnistämä vapaan sivistystyön osaamisen ja pätevyyden VSOP-ohjelma. Hankkeen aikana keskityttiin vapaan sivistystyön vision, opettajien pätevyyden ja alan tutkimuksen kehittämiseen. Ohjelman on katsottu vaikuttaneen merkittävästi opistojen yhteisöllisyyden ja yhteistyön parantumiseen. Lisäksi opettajien ja rehtoreiden kelpoisuusvaatimukset muuttuivat kansalaisopistoissa, kun 1990-luvun alussa siirryttiin yhteisiin kelpoisuusehtoihin. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (14.12.1998/986) opettajaksi katsotaan olevan kelpoinen henkilö, jolla on korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintopisteen opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan kelpoisuusehdot eivät kuitenkaan koske oppilaitosten tuntiopettajia eikä sivutoimisia kouluttajia. (Tuomisto 2003, 73; Poikela ym. 2009, 40–42.)

Markkinaperustaiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan siirtymisen on usein tulkittu merkitsevän perinteiselle vapaalle sivistystyölle ja kansalaisopistoille toiminnan voimakasta sopeuttamista uudenaikaiseen kilpailutilanteeseen. Tämä on saattanut näkyvimmillään ja karrikoidusti merkitä sitä, että erityisesti perinteiset kansansivistyslaitokset ovat hylänneet monet vanhat aatteensa suunnatessaan markkinoille myymään hyödyllistä ja katteellista koulutustavaraa, jolloin ne myös kilpailevat keskenään samoista tehtävistä ja opiskelijoista. Lisäksi kysyntäpainotteinen tilanne näyttäisi johtaneen monista tasa-arvon periaatteista tinkimiseen. 1990-luvulta alkanutta ajanjaksoa on vapaan sivistystyön näkökulmasta tulkittu sen historian voimakkaimmaksi murrokseksi. Murrokseen on vaikuttanut keskeisesti vapaan sivistystyön toimintaympäristön nopea ja perustavanlaatuinen muutos, jossa kansainväliset kehityskulut ja niiden vaikutukset alkoivat näkyä muun muassa talouden ja kilpailun kiristymisenä sekä valtion taloudellisen tuen heikkenemisenä. Toimintaympäristön muutoksen lisäksi aikuiskasvatusajattelussa tapahtui nopea muutos yhteiskunnan vastuuta korostavasta mallista aikuisten yksilöllistä vastuuta ja aktiivisuutta korostavaan elinikäiseen oppimiseen. (Rinne & Vanttaja 1999, 130; Salo 2008, 158; Tuomisto ja Salo 2006, 14–15.)

Vapaan sivistystyön muutosta koskeva keskustelu on alkanut 1990-luvun puolivälin jälkeen jatkuen aina näihin päiviin asti niin käytännön kansansivistystä toteuttavien toimijoiden kuin tutkijoiden keskuudessa. Kriittisimmissä kommenteissa on painotettu kansansivistyksen olevan pääteasemallaan, kun taas vähemmän kriittiset näkökulmat kuvaavat kansansivistyksen tilaa enemmänkin risteysasemaksi (Salo 2008, 158). Sihvonen (1996) on väitöstutkimuksestaan lähtien käsitellyt laajasti vapaan sivistystyön ja opistotoiminnan murrokseksi määriteltyä kehitysvaihetta. Väitöstutkimus ajoittuu 1990-luvulle ja siinä kuvataan kansalaisopistotoiminnan kehitystä vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluksi.

Kehitystä seurannut muutos on nähty koskevan kaikkia toiminnan osa-alueita, kuten opistotoiminnan arvoperustaa, tehtäväkäsitystä, hallintoa, rehtoreiden tehtäviä ja taloutta, jolloin tasa-arvo on vaarassa jäädä huomioimatta. Uudemmassa tutkimuksessa Lang (2011) kuvaakin uusliberalististen arvojen muuttaneen naisen rehtorina kansallista ja taloudellista arvoa tuottaviksi palkkatyöäidiksi ja manageriksi. Aikuisopettajan identiteettiä väitöstutkimuksessaan tarkastellut Jokinen (2002, 220–221) on puolestaan kiinnittänyt huomion opistolaisten huoleen kansalaisopiston saaman arvostuksen heikkenemisestä suhteessa muihin oppilaitosmuotoihin. Opiston arvostuksen kaventumisen osasyiksi mainitaan opiston roolin ja profiloitumisen heikkous markkinaperusteisessa ajassa. Salo (2003, 114) jäsentääkin vapaassa sivistystyössä aikakauden yhdeksi keskeisimmäksi haasteeksi opistojen oman toiminnan uudelleen legitimoinnin.

Markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan merkitystä eritellyt Tuomisto (1998, 277–278) tuo esiin, että koulutuksen asettaminen yksipuolisesti tuotannon tehostamisen välineeksi on huolestuttava kehityksen suunta. Valtionavun pienentyminen, kurssimaksujen kohoaminen ja tasa-arvosta luopuminen ovat muodostuneet markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan varjopuoliksi. Toisaalta hyviä puolia voivat olla opetuksen laadun ja arvioinnin huomioiminen, opiskelijoiden tuleminen aiempaa tavoitettavimmiksi sekä opistojen oman profiilin täsmentävä tarkastelu. Manninen (2010) puolestaan tarkastelee artikkelissaan vapaan sivistystyön muuttunutta roolia yhteiskunnassa erityisesti sen sivistystehtävän näkökulmasta. Tarkastelu pohjautuu arviointitutkimukseen, jossa kartoitettiin vapaan sivistystyön opintoihin osallistumisen aikaansaamia laajempia vaikutuksia (ks. Manninen & Luukannel 2008). Välittömien oppimistulosten lisäksi vapaalla sivistystyöllä on sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta laajoja vaikutuksia hyvinvoinnin edistämisessä. Manninen kuitenkin arvioi, että vaikutuksia voidaan pitää enemmänkin sopeuttavina ja korkeintaan rauhallista kehitystä tukevinä. Tästä näkökulmasta vapaan sivistystyön kriittinen ja muutosta tavoitteleva rooli uhkaa jäädä varjoon.

Valkonen ja Kauppila (2010) ovat tarkastelleet vapaan sivistystyön muutosta ja markkinaperusteista aikuiskoulutuspolitiikkaa osana opistotoimintaa yhden kansalaisopiston henkilökunnan kokemusten näkökulmasta. He tunnistavat kansalaisopistojen toimintaympäristöstä monia tässä luvussa kuvattuja muutoksia, jotka näkyvät opistojen arkityössä juuri markkinoille suuntautumisena, kilpailun kovenemisena, hallinnon kasvamisena usein opetustyön kustannuksella ja tulospaineiden lisääntymisenä. Markkinaperusteisuuden katsotaan muotoutuneen opistojen arkeen erityisesti julkisen rahoituksen vähentymisestä johtuvien monimuotoisten tehokkuustoimien myötä. Opistotoimintaan tulneiden muutosten on tulkittu vaikuttavan opistojen perinteisiin tehtäviin ja rooliin sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistäjinä yksilökeskeisyyttä ja liberaalia hyvinvointia korostavassa ajassa. Lisäksi yhteiskunnallisen kehityksen ajatellaan asettavan myös opistolaisten ammatilliset identiteetit jatkuvaan muokkaantumisen tilaan.

Edellä kuvatun perusteella vapaan sivistystyön roolin voi tulkita muuttuneen ajan kuluessa, erityisesti 1990-luvun kehityksen ja koulutuspolitiikan seurauksena. Kuvatut ilmiöt ovat edelleen ajankohtaisia ja muutoksen vaikutukset ovat ajassamme vielä hieman epäselviä. Jos vapaan sivistystyön tehtävänä oli aiemmin toimia lähinnä vapaa-ajan ja harrastustoiminnan sekä koulutusjärjestelmän aukkojen täydentäjänä on vapaata sivistystyötä suunnattu 1990-luvulta asti enemmän koulujärjestelmän ja ammatillisen koulutuksen suuntaan. Tällä kehityksellä on ollut oleellinen ja mielenkiintoinen merkitys tutkimuksen kohteena olevien kansalaisopistojen toimintaympäristön muotoutumisessa, mikä on näkynyt muun muassa uudentyyppisinä palvelujen järjestämisen tapoina.

3.4 Kansalaisopistot, jatkuva kehittäminen ja valtion viime vuosien koulutuspoliittiset linjaukset

Kansalaisopistoihin tässä ajassa kohdistuvan kehittämistoiminnan ymmärtämiseksi on edellä kuvattu eri aikakausina toteutettua aikuiskoulutuspolitiikkaa sekä sen vaikutuksia kansalaisopistoihin ja toiminnan kehittämiseen. Samalla kansalaisopistotoiminnan ja opistojen henkilöstön kehittämisen lähtökohdat ovat vaihdelleet aikuiskoulutuspolitiikassa tapahtuneiden muutosten mukaan. Kansalaisopistojen historiaan on kuulunut ajanjaksoja, jolloin opistot ovat saaneet hyvinkin itsenäisesti kehittää omaa toimintaa ja henkilöstöään. Toisinaan opistojen kehittämistä on ohjattu enemmänkin valtiovallan taholta erilaisten hankkeiden muodossa. Aivan viime vuosina valtiovallan kehittämistoiminnassa ohjelmallisista kehittämishankkeista on muodostunut yleinen yhteiskuntapoliittinen ohjauskeino (Alasoini 2006, 35).

Tämän tutkimuksen kohteena olevan kehittämisprosessin merkityksen hahmottaminen edellyttää hallituksen viime vuosien aikuiskoulutuksen kehittämisen linjausten lähempää tarkastelua. Julkishallinnon markkinaperusteinen uudistaminen ja tehostaminen ovat alkaneet näkyä koulutusjärjestelmän uudenaikaisena kehittämisena. Koulutusjärjestelmän ja muun yhteiskunnan osa-alueiden viime vuosikymmenten voimakas muutos on herättänyt kysymyksen siitä, mihin tarpeeseen vapaata sivistystyötä nykyään tehdään. Viime vuosien aikana on tullut entistä selvemmäksi, että niin kansallisessa kuin globaalissa politiikassa vapaalle sivistystyölle ja kansalaisopistoille sen osana on asetettu uudenlaisia tavoitteita ja painotuksia aikuisten osaamistarpeisiin vastaamiseksi. Vastapainona tälle vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat itse mieltäneet tehtäväkseen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opiskelijoiden persoonallisuuden monipuolistamisen, kansalaisyhteiskunnan vahvistamisen sekä demokratian ja sen arvojen puolustamisen (Vaherva ym. 2006, 36).

Markkinakeskeisyys on säilynyt 2000-luvulla yhteiskunnan kehitystä ohjaavana piirteenä, mutta yksilöiden ja valtion vastuu on ollut aiempaa selvemmin nähtävissä. Vuosituhannen vaihteesta alkaen valtiolta on tiukentanut poliittista ohjausta kaikessa koulutuspolitiikassa. Valtion vahvempi rooli koulu-

tuspolitiikan ohjaamisessa voidaan nähdä paluuna 1970-luvun keskitettyyn suunnittelu- ja kehittämismalliin. Yhteiskunnalliset ja poliittiset olosuhteet sekä käytetyt keinot poikkeavat kuitenkin 2000-luvun alkupuolella selvästi aiemmasta. Sihvonen ja Tuomisto (2012) laajentavat Alasen (1992) aikuiskoulutuspolitiikan kehityssuuntien jaottelua uudelle vuosituhannele, kun he määrittelevät vuoden 1998 jälkeisen ajan aikuiskoulutuspolitiikassa parlamentaarisen ohjauksen vaiheeksi. Keskeiseksi työvälineeksi parlamentarisessa ohjauksessa on muodostunut hallituskauden ajaksi hyväksytty koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU), joka perustuu hallitusohjelmassa esitettyihin tavoitteisiin. Hallitus on seurannut suunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden toteutumista erityisen tarkasti. Resurssi- ja normiohjaus ovat olleet keskeisiä vapaan sivistystyön oppilaitosten ulkoisen ohjauksen muotoja. Ohjauksen perustana on ollut ylläpitämislupa- ja rahoitusjärjestelmä. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 284–285; Tuomisto 2012, 428.)

Parlamentaarisen ohjauksen perusteet on määritelty parlamentarisessa aikuiskoulutustyöryhmässä (PAT), jonka vuoden 2002 loppuraportin ehdotukset ovat ohjanneet koko 2000-luvun elinikäisen oppimisen periaatteelle rakentuvaa aikuiskoulutuspolitiikkaa. Tuolloin tavoitteeksi asetettiin aikuisväestön koulutustason nostaminen ja työikäisen aikuisväestön osaamisen jatkuva kehittäminen. Lisäksi raportissa kiinnitettiin erityistä huomiota yhteiskunnan eheyden, tasa-arvon ja aktiivisen kansalaisuuden edistämisen tarpeeseen. Vapaata sivistystyötä tarkasteltiin omassa parlamentarisessa valmisteluryhmässä, jonka loppuraportissa määritelty ja suuntaviivaohjaukseksi nimetty toiminnan kehittäminen johti informaatio-ohjauksen aloittamiseen vaiheittain vuosina 2005–2008. Suuntaviivaohjauksen päämääränä oli aktivoida vapaan sivistystyön opintoihin aikuiskoulutukseen osallistumattomia väestöryhmiä, kuten työttömiä, maahanmuuttajia, eläkeläisiä ja vähän koulutettuja aikuisia. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän näkemyksen mukaan koulutustarjonnan kasvattaminen ei ollut enää riittävä toimenpide, vaan aliedustettujen ryhmien aktivointi vaati erityistoimia ja uudenlaisia opintoja. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 285–286; Yrjölä 2003, 90–91; Vaherva ym. 2007, 7.)

Valtion rooli aikuiskoulutuspolitiikan ja varsinkin vapaan sivistystyön ohjaajana on viime vuosien aikana edelleen vahvistunut. Markkinaperusteisessa ajassa vapaan sivistystyön toimijoiden on yhä enemmän huomioitava valtiovallan näkemykset tärkeästä ja kehittämisen arvoisesta toiminnasta. Kehittämisohjelmat, koulutuspoliittiset linjaukset ja muut toimenpiteet ovat olleet valtiovallan erityisiä keinoja ohjata vapaan sivistystyön ja sen oppilaitosmuotojen toimintaa. Vuonna 2008 käynnistettiin opetusministeriön toimesta vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2008–2012 (KEHO), joka kohdistui vapaan sivistystyön tarkoituksen ja tehtävien määrittelyyn, rahoitusjärjestelmän uudistamiseen, oppilaitos- ja ylläpitäjäjärakenteen kehittämiseen sekä laadun ja vaikuttavuuden parantamiseen. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelmasta päätettiin vuosille 2007–2012 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, joka puolestaan seuraili hallitusohjelmassa koulutuspolitiikkaa määrittäviä linjauksia.

Matti Vanhasen toisen sinivihreän hallituksen ohjelma rakentui ihmisen ja luonnon tasapainon, vastuun ja vapauden, välittämisen ja kannustamisen sekä sivistyksen ja osaamisen arvoille suomalaisessa yhteiskunnassa. Hallitusohjelmassa todettiin ilmastonmuutoksen, rajat ylittävien ympäristöongelmien, väestön ikärakenteen muutoksen ja globalisaation tuovan poliittisiin päätöksiin uusia haasteita. Hallitusohjelman koulutuspolitiikkaa käsittelevässä osiossa painopiste oli koulutusjärjestelmän kehittämisessä, jotta se vastaisi globalisaation haasteisiin sekä ammatti- ja väestörakenteen muutokseen. Lisäksi ohjelmassa katsottiin tärkeäksi aloittaa toimenpiteet opettajien työn houkuttelevuuden parantamiseksi kehittämällä työolosuhteita. Tavoitteen saavuttamiseksi koulutuksen järjestäjille linjattiin velvoite huolehtia siitä, että henkilöstö saa säännöllisesti ammatillista osaamista parantavaa täydennyskoulutusta. Vapaata sivistystyötä koskevassa osiossa mainittiin melko väljästi, että vapaan sivistystyön toimintaedellytykset turvataan ja maahanmuuttajien sekä syrjäytymisvaarassa olevien aikuisten sivistysmahdollisuuksien kehittämiseen kiinnitetään huomiota. (VN 2007, 3, 28–31.)

Hallitusohjelman koulutus- ja tiedepolitiikan linjauksia ryhdyttiin toteuttamaan vuosille 2007–2012 tehdyn koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman perusteella. Kehittämissuunnitelman erityisenä painotuksena määriteltiin tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen, koulutuksen korkean laadun ja osaavan työvoiman saatavuuden varmistaminen. Vapaan sivistystyön osalta kehittämissuunnitelmassa päätettiin tehdä yhteistyössä alan valtakunnallisten keskusjärjestöjen kanssa vapaan sivistystyön kehittämisohjelma vuosille 2008–2012. Kehittämisohjelman laadintaan vaikuttivat myös opetusministeriön toimeksiannosta koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2006 ja 2007 julkaisemat arvioinnit vapaasta sivistystyöstä. Lisäksi kehittämissuunnitelmaan kirjattiin, että kansalaisopistojen osalta luovutaan aiemmasta suuntaviivaohjauksesta vuodesta 2009 alkaen, koska kansalaisopistojen tehtävänasettelun nähtiin kuuluvan kunnallisen itsehallinnon piiriin, eikä valtiovallan haluttu puuttua siihen enää edes ohjausmielessä. (OPM 2007, 28; Sihvonen & Tuomisto 2012, 287.)

Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman muodostumisen taustalla oli vapaan sivistystyön toimintaympäristöä muokanneet erilaiset yhteiskunnan ja työelämän muutokset sekä hallinnon ja koulutuspolitiikan uudistukset. Valtion näkökulmasta vapaalla sivistystyöllä on oma tärkeä rooli yhteiskunnan muutoksissa. Keskeinen mielenkiinnon kohde on se, miten vapaa sivistystyö pystyy vastaamaan yhteiskunnan muutoksen tuomiin haasteisiin ja lujittamaan asemaansa yhteiskunnallisena toimijana. Tarkemmin eriteltynä merkittäviä yhteiskunnallisia muutostekijöitä ovat olleet väestön ikääntyminen, muuttovirrat maaseuduilta keskuksiin, monikulttuurisuuden lisääntyminen ja kestävä kehityksen korostuminen. Lisäksi vapaaseen sivistystyöhön keskeisesti vaikuttavia uudistuksia ovat kunta- ja palvelurakenteen, valtionosuusrahoituksen ja aluehallinnon uudistukset. Myös alati kehittyvä tieto- ja viestintäteknologia, maailmantalouden yleinen taantuma ja työllisyystilanteen heikentyminen näkyy myös vapaan si-

vivistystyön toiminnassa, sillä esimerkiksi taloudellisen epävarmuuden lisääntymisen arvioidaan kasvattavan aikuisopiskelun kysyntää. (OPM 2009a, 54.)

Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman määrittelemine käynnistyi vapaan sivistystyön nykytilan arvioinnilla. Opetusministeriö teetti tähän tarkoitukseen koulutuksen arviointineuvostolla kaksi vapaata sivistystyötä koskevaa arviointia, joista ensimmäinen vuoden 2006 arviointi koski vapaan sivistystyön oppilaitosrakennetta ja sen palvelukykyä. Seuraavana vuonna ilmestyneen arviointijulkaisun teemana oli vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Lisäksi Helsingin yliopistossa tehty vapaan sivistystyön opintojen merkitystä ja vaikutusta aikuisten elämässä tarkasteleva Mannisen ja Luukanteleen (2008) tutkimus vaikutti nykytilan arvioimiseen. Vapaan sivistystyön järjestöjen edustajat ja oppilaitosten rehtorit laativat myös vuonna 2008 analyysin toimintojensa nykytilasta kiinnittäen huomion vahvuuksiin ja heikkouksiin. Nykytilan vahvuutena nähtiin laaja opintoihin osallistuvien määrä, monipuolinen oppilaitosverkko ja runsas opintojen tarjonta. Toiminnan sivistystavoitteisuus, vahva arvope- rusta sekä ihmisten aktiivisen kansalaisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen olivat työtä ohjaavia lähtökohtia. Kehittämiskohteina nähtiin puolestaan rahoituksen suoriteperusteisuus ja kehittä- misresurssien niukkuus. Samalla arvioinnin ja laadun kehittäminen koettiin olevan vähäistä. (OPM 2009a, 67–75.)

Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman neljää eri osa-aluetta kattavien toimenpide-ehdotusten avulla pyrittiin uudistamaan vapaata sivistystyötä vastaamaan paremmin yhteiskunnan eri aloilla tapahtuneiden muutosten luomiin haasteisiin. Kehittämisohjelmassa keskeiset uudistuskohteet koskivat vapaan sivistystyön tehtävää, rahoitus- ja ohjausjärjestelmää, oppilaitos- ja ylläpitäjärakennetta sekä toimintaa ja laatua. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman loppuraporttia ja sen kehittämistoimenpiteiden tärkeyttä korostaa näkemys, jonka mukaan sitä on pidetty merkittävimpana uudistuksena sitten 1970-luvulla julkaistun aikuiskoulutuskomitean mietinnön. (OPM 2009a, 76–87.)

Kehittämisohjelman mukaan vapaan sivistystyön tehtävän ja tavoitteiden määrittely koettiin olevan pääosiltaan ajan tasalla, vaikka uudistamistarpeita katsottiin olevan globaalitalouden, kestävästi kehityksen, ilmastonmuutoksen ja monikulttuurisuuden osalta. Nämä esitykset johtivat vapaata sivistystyötä koskevan lainsäädännön osittaiseen uudistamiseen tehtävien ja tavoitteiden osalta, jolloin lain tarkoituspykälää muokattiin vastaamaan paremmin toimintaympäristön uusia vaatimuksia. Rahoitus- ja ohjausjärjestelmää kehitettiin niin, että suoriteperusteiseen ja laskennalliseen rahoitusjärjestelmään lisättiin toiminnan keskeisiä tavoitteita edistävä ja palkitseva laatu- ja kehittämisrahoitus (LAKE). Uudistuksen tavoitteena oli opintojen laadun ohella tukea vapaan sivistystyön oppilaitoksissa elinikäistä oppimista ja opintojen saavutettavuutta. Laatu- ja kehittämisrahoitus on nähty uutena välineenä kohottaa opintojen toiminnan tasoa ja vaikuttavuutta. Lisäksi opintoseteliavustukset, joilla on parannettu aliedustettujen väestöryhmien opiskelumahdollisuuksia, ovat tukeneet tätä kehitystä. Edellä mainittu-

jen rahoitusmuotojen on katsottu täydentävän suoriteperusteisessa valtionosuusrahoituksessa ilmenneitä puutteita. (OPM 2009a, 76–82; Sallila 2010, 231; Sihvonen & Tuomisto 2012, 287.)

Oppilaitosrakenteen uudistamista pyrittiin kehittämisohjelmassa toteuttamaan vahvistamalla alueellista yhteistyötä sekä vapaan sivistystyön eri oppilaitosmuotojen kesken että ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen suuntaan. Päämääränä oli alueellisten oppimiskeskusten yhteistyörakenteen muotoutuminen. Lisäksi kehittämisohjelmassa on tuettu kansalaisopistoverkon seudullisten opistojen perustamisprosessia, joka on ollut jo käynnissä kunta- ja palvelurakenneuudistuksen vauhdittamana. (OPM 2009a, 82–85.) Kuntien yhdistymiset ovat olleet suomalaisen julkisen hallinnon merkittävimpiä viime vuosien kehittämiskohteita. Muutoskohteina ja parantamispyrkimyksinä ovat olleet muun muassa organisaatioiden tehokkuus, tuottavuus, vaikuttavuus, innovaatiokyky ja henkilöstön työhyvinvointi. Kuntarakenteen muutosten perusteina on tuotu esiin talouden vahvistaminen, palveluiden tehokkaampi ja laadukkaampi tuottamistapa. Muutoksilla on tavoiteltu mahdollisesti myös alueen ja sen identiteetin vahvistamista, parempaa elinkeinopolitiikkaa ja kilpailukykyä. (Stenvall ym. 2007, 16–25; Haveri, Majoinen & Laamanen 2003.)

Edellä kuvatun kolmen asiakokonaisuuden toimeenpanoa pidettiin kiireellisempänä kehitysohjelmassa ja toiminnan laatua ja vaikuttavuutta painottava kokonaisuus muodosti kehittämisohjelman toisen osan. Vapaan sivistystyön toiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantamisen keskeiseksi toimenpiteeksi määriteltiin opetushenkilöstön tarpeeseen vastaavan täydennyskoulutuksen järjestäminen, sillä henkilöstön mahdollisuuksien osallistua osaamistaan parantavaan täydennyskoulutukseen katsottiin heikentyneen. Vapaan sivistystyön oppilaitoksille asetettiin myös tavoite pysyä nykyisen tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen mukana ja tarjota etä-, monimuoto- ja verkko-oppimisen mahdollisuuksia. Ohjelman painottaessa osaamisen kehittämisen tärkeyttä opetusministeriö tilasi Koulutuksen arviointineuvostolta vapaan sivistystyön opetushenkilöstön asemaa, kelpoisuutta ja osaamista koskevan arvioinnin. (OPM 2009a, 85–87.) Arvioinnin keskeisimpiä kohteita olivat vapaan sivistystyön opetushenkilöstön peruskoulutus ja kelpoisuus sekä niissä tapahtuneet muutokset. Lisäksi selvitettiin vapaan sivistystyön opetushenkilöstön osallistumista osaamista parantavaan täydennyskoulutukseen ja heidän käsityksiä oppilaitosten sivistystehtävästä. Arvioinnissa tarkasteltiin myös opetushenkilöstön aseman, osaamisen ja työolojen suhdetta vapaan sivistystyön tehtäviin, toiminnan kehittämistarpeisiin ja kehittämispolitiikan toimeenpanoon. (Poikela ym. 2009, 7–8.)

Samanaikaisesti vapaan sivistystyön kehittämisohjelman laadinnan ja tehdyn arvioinnin kanssa työnantajan täydennyskoulutusvelvoitetta selvittänyt Valtioneuvoston asettama *Osaava*-työryhmä esitti keväällä 2009 uutta määräaikaista valtakunnallista opetustoimen henkilöstön ammatillista osaamista kehittävää ohjelmaa. Selvityksen taustalla on Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelma, jossa pyritään koulutus-, tiede- ja kulttuuripolitiikan osalta lisäämään opetustyön houkuttelevuutta kehittämällä

opettajien työolosuhteita ja järjestämällä opetushenkilöstön osaamista parantavaa täydennyskoulutusta. Määräaikaisen vuosille 2010–2016 ajoittuvan OSAAVA-ohjelman voidaan katsoa käynnistyneen täysimääräisenä 31.5.2010, kun aluehallintovirastot julkaisivat avustuspäätöksensä oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien verkostoille tarkoitetun määrärahan osalta. Koulutuksen kehittämisreformin keskeinen päämääränä on edistää opetustoimen henkilöstön ammattitaidon ja osaamisen ylläpitämistä hallitusohjelmassa ja KESU:ssa linjatulla tavalla. (OPM 2009b, 10, 26.)

Opetusministeriön laatiman työryhmämuistion mukaan OSAAVA-ohjelma koskee perusopetuksen, lukion, ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen oppilaitosten, vapaan sivistystyön ja taiteen perusopetuksen rehtoreita ja johdon edustajia, opettajia, opinto-ohjaajia sekä tukipalveluissa työskentelevää henkilöstöä. Ohjelman erityisenä kohderyhmänä ovat sivistys- ja oppilaitosjohto, pää- ja sivutoimiset tuntiopettajat, yli 55-vuotiaat opettajat ja henkilöt, jotka eivät ole päässeet tai voineet osallistua lainkaan tai vain vähän täydennyskoulutukseen viime vuosien aikana. OSAAVA-ohjelman tavoitteena on tukea kouluissa, oppilaitoksissa ja vapaan sivistystyön organisaatioissa työskentelevän henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämistä. OSAAVA-ohjelmassa opetustoimen henkilöstön kehittäminen on tarkoitus toteuttaa täydennyskoulutuksella, jossa huomioidaan niin työnantajan odotukset kuin henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämistarpeet. Näin kehittämisen voidaan nähdä tukevan samanaikaisesti niin organisaatiota kuin yksilöitä. Ohjelma tukee työssä ja työn ohella tapahtuvaa kouluttautumista ja painottaa erityisesti työssä pysymistä ja työhyvinvointia edistäviä toimenpiteitä muutostilanteissa. Lisäksi henkilöstön osaamisen kehittämisellä katsotaan olevan vaikutusta työuriin, joiden pidentämiseen on hallitusohjelmassa kiinnitetty erityistä huomiota. Henkilöstön osaamisen tulisi olla tasapainossa työn vaativuuteen nähden ja sillä katsotaan olevan tärkeä merkitys työssä jaksamiselle ja työmotivaatiolle. (OPM 2009b, 10, 16, 26–28.)

OSAAVA-ohjelmassa korostetaan myös laadullisia lähtökohtia, koska täydennyskoulutuksen halutaan liittyvän kiinteästi koulutuksen järjestäjien strategiseen johtamiseen ja laadunhallintaan. Täydennyskoulutuksen laatuvaatimuksen toteutuminen edellyttää uudenlaisten ja joustavien täydennyskoulutusmuotojen kehittämistä. OSAAVA-ohjelman yhtenä tavoitteena onkin suunnitelmallisesti kehittää alueellisesti ja paikallisesti verkostoituneita ammatillisen osaamisen kehittämisen rakenteita ja innovatiivisia oppimisen käytäntöjä. Erilaisia osaamisen kehittämisen tukimuotoina mainitaan muun muassa mentorointi, verkkopedagogisen osaamisen tunnistaminen ja henkilöstön työelämäntuntemuksen vahvistaminen. Kehittämistoiminnan vaikuttavuuden näkökulmasta jatkossa korostuu työnantajan velvollisuus arvioida entistä paremmin henkilöstön osaamista ja kehittämistarpeita, jotka voivat vaihdella henkilöstön ammatillisen osaamisen, työn vaativuuden ja työuran pituuden mukaan. Oikeanlaisen tarpeiden kartoituksen ja niiden perusteella tehdyn täydennyskoulutuksen kehittämisen on koettu parantavan olennaisesti toimenpiteiden vaikuttavuutta. Valtion rahoittama henkilöstön täydennyskoulutuk-

sen käytännön toteuttaminen on oppilaitoksen vastuulla, mutta opetustoimen henkilöstöllä on velvollisuus huolehtia oman osaamisen ylläpitämisestä ja kehittämisestä. (OPM 2009b, 16, 25–28.)

Opetushenkilöstön osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen ovat saaneet tässä ajassa entistä laajempaa huomiota vapaassa sivistystyössä ja kansalaisopistoissa käytävissä keskusteluissa. Toisaalta yhteiskunnassa tuotetut odotukset vapaan sivistystyön merkityksestä aikuiskoulutuksen kentällä ja uudenlaiset tehtävät ovat osaltaan suuntaamassa näitä keskusteluja sekä kansalaisopistojen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisen ehtoja. Opetustoimen osaamisen kehittämisen varmistamiseksi käynnistetty tietynlaista laatupolitiikkaa edustava OSAAVA-ohjelma tarttuukin niin KEHO:n, KESU:n kuin hallitusohjelman ohella vapaan sivistystyön henkilöstön tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen kysymyksiin (OPM 2009b). Kansallisen politiikan lisäksi Euroopan unionissa on tuotu vapaan sivistystyön aikuiskoulutus aikaisempaa enemmän esille niin, että aikuiskasvattajien osaamista pyritään jatkossa suuntaamaan eurooppalaisen aikuiskasvattajan oppimispolitiikan ja elinikäisen aikuisoppimisen ammattilaisuuden mukaisesti (ALPINE 2009; Key Competences 2010). Tästä näkökulmasta tämän tutkimuksen keskiössä oleva KOTVA-toiminta saa määrityksensä pitkälti koulutuspoliittisten linjausten, uudistusten ja erityisesti OSAAVA-ohjelman kautta.

3.5 Kansalaisopistojen henkilöstön ammatillisen kehittymisen suuntaa määrittä-mässä

Yhteiskunnan muutokset, työelämän uudet ammatitaitovaatimukset ja koulutuspolitiikan uudistukset luovat kehitymisvaatimuksia vapaan sivistystyön toteuttajille kansalaisopistoissa. Pitkälti tässä kehityksessä on kysymys siitä, millaista osaamista kansalaisopistojen ja laajemmin vapaan sivistystyön henkilöstöllä odotetaan tulevaisuudessa olevan. Muuttuvassa työelämässä osaamisen ennakoinnin ja arvioinnin näkökulmat ovat keskeisellä sijalla. Kehittämisellä ja erityisesti henkilöstön kouluttamisella on pyritty muuttamaan toimintatapoja ja näin ollen löytämään vastauksia uusiin yhteiskunnallisiin haasteisiin. Siinä missä yhteiskunnan muutos tuntuu osin ennakoimattomalta, myös kehittämisen ilmiöihin on vaikea saada otetta, koska sitä on niin tutkimuksessa kuin yleisestikin lähestytty monesta osin toisiinsa limittyvästä näkökulmasta. Lähtökohtaisesti ymmärrän OSAAVA-ohjelman ja toisaalta tarkastelun kohteena olevan KOTVA-toiminnan ensisijaisesti pyrkimyksenä henkilöstön ammatilliseen kehittämiseen ja organisaatioissa tapahtuvaan kehittämiseen, joita tuetaan täydennyskoulutusten avulla. Lähdin hahmottamaan koulutuspoliittista kehittämishanketta ja sen sisältämää muutospyrkimystä tarkastelemalla ensin kansalaisopistojen henkilöstöä, sen ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Tämän jälkeen tuon esiin kasvatustieteellisen tarkastelukulman osaamisen, kehittymisen ja kehittämisen ilmiöihin niin yksilö kuin yhteisöjen tasolla. Lopuksi kuvaan tälle ajalle ominaista osallistavaa, ohjelmallista kehitystoimintaa organisaatioiden ja henkilöstön kehittämisen välineenä.

Kansalaisopistojen henkilöstön ammatillinen osaaminen

Jatkuvan kehittämisen arki, työelämän muutos ja puhe osaamisen jatkuvasta kehittämisestä vaikuttisivat olevan enenevässä määrin osa kansalaisopistojen toimintaympäristöä, jossa suurimmat muutokset näyttäisi tulevaisuudessa koskettavan kansalaisopistojen omistajapohjaa ja opetushenkilöstön virkojen muutoksia ja lakkautuksia (Poikela ym. 2009, 84). Vaikuttaa siltä, että aikuiskasvattajan tulevaisuus näyttäytyy yhä vahvemmin poliittisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kanssakäymisen perinteisten muotojen uudelleen määrittymisinä. Tässä kehityksessä voidaan tulkita korostuvan se, ettei aikuiskasvattaja voi täysin palata entiseen, muttei toisaalta täysin tukeutua nykyiseenkään. Työelämän ja aikuiskasvatuksen maailmojen lähentyminen globaalissa markkinaorientoidussa ajassa on vienyt kehitystä siihen suuntaan, ettei tunnollinen toimen hoitaminen, tehokas palvelu tai henkisen kasvun edistäminen näyttäisi enää riittävän, vaan tehokkaan, tuottavan ja laatuun panostavan aikuiskasvattajan olisi tehtävä kaikkea yhtä aikaa ja oltava dynaaminen, verkostoituva ja kehittymishaluinen moniosaaja. (Sallo & Suoranta 2006, 183.)

Tässä ajassa kansalaisopistojen yksi tärkeimmistä toimintaedellytyksistä on osaava henkilöstö, joka koostuu rehtoreista, päätoimisista opettajista ja suuresta määrästä tuntiopettajia. Kuitenkin yhä pienenevän päätoimisen henkilökunnan mahdollisuuksia itsensä ja oman opistonsa toiminnan kehittämiseen ja toteuttamiseen pidetään ajassamme erityisen haasteellisina. Opistot ovat olleet perinteisesti rehtorijohtoisia ja profiloituneet usein rehtoriensa näköisiksi. Viime vuosien kehityslinjat ovat muo- vanneet rehtorien viroista osapäiväisiä tai yhdistelmävirkoja. Myös päätoimisten opettajien kohdalla kehityksen voidaan tulkita olleen samansuuntainen ja etenkin pienissä haja-asutusseuduilla toimivissa opistoissa päätoimisten opettajien määrän katsotaan laskeneen. Kansalaisopistojen päätoimisista opettajista noin kolme neljäsosaa on naisia. Muutenkin vapaan sivistystyön kentällä pätee samanlainen sukupuolten välinen hierarkia kuin yleisesti työelämässä. Viime vuosina naisrehtoreiden osuus on kuitenkin kasvanut kansalaisopistoissa tasaiseen tahtiin. Hankalimmin määrittyvä henkilöstöryhmä on tuntiopettajat, jotka hoitavat suurimman osan kansalaisopistojen opetustunneista. Tuntiopettaja on muihin opettajaryhmiin verrattuna erikoisessa työsuhteessa, sillä lähiyhteisöksi muodostuu usein opiston asemesta oma opintoryhmä. Lisäksi tuntiopettajat osallistuvat harvoin opetushenkilöstön kokouksiin ja muutenkin side oppilaitokseen voi jäädä etäiseksi. Tälle ajalle ominaisena kehityspiirteenä voidaan huomata, että vain harvoissa kansalaisopistoissa opettajan työ sijoittuu vain yhteen toimipisteesseen. (Poikela ym. 2009, 29–33; Vaherva ym. 2006, 50–53.)

Koulutuksen arviointineuvoston vapaan sivistystyön opetushenkilöstön asemaa, kelpoisuutta ja osaa- mista koskevan arvioinnin kolmesta pääteemasta ensimmäinen oli opetushenkilöstön koulutustaso ja pedagoginen kelpoisuus. Arvioinnin mukaan muodolliselta kelpoisuudeltaan yhtenäisin ryhmä on rehtorit samalla, kun kiinnitettiin yleisesti huomiota tuntiopettajien pedagogisten opintojen, koulutus-

mahdollisuuksien ja tiimityöhön osallistumisen vähyyteen. Lähes kaikki henkilöstöryhmät pitävät itsensä kehittämistä ja kouluttautumista vähintäänkin melko tärkeänä, mutta käsitys opetushenkilöstön koulutusmahdollisuuksista oli selvästi parempi rehtoreilla ja oppilaitosten ylläpitäjillä kuin opettajilla itsellään. Tosin monet kehittävät asiantuntijuuttaan ja osaamistaan jatkuvasti ilman koulutustakin. Opetushenkilöstön omaa osaamista koskevan arvioinnin tulosten perusteella voidaan todeta opetushenkilöstön useiden osaamisalueiden olevan vapaassa sivistystyössä hyvällä tasolla. Lisäksi oman koulutustarpeen tunnistamisen ja arvioinnin ajateltiin olevan luontevaa koulutuksen ammattilaisille. Arvioinnin mukaan kansalaisopistojen opetushenkilöstö hallitsee parhaiten opetuksen sisällöt, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Oppimisen ohjaus- ja arviointitaidot, ymmärrys oman oppilaitoksen tavoitteista ja sopeutumiskyky uusiin työtehtäviin ovat myös työn vahvuusalueita. Sen sijaan merkittävimmät kehityskohteet ovat aikuispedagogiikan asiantuntijuudessa, verkkopedagogiikan hallitsemisessa ja monikulttuurisessa ympäristössä toimimisessa. Myös moniammatilliseen ja työelämän kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön vaadittavaa osaamista tarvitaan lisää. Opettajien lailla rehtorit kokevat eniten osaamisen puutteita verkkopedagogiikan hallinnassa ja tietoverkoissa työskentelyssä, mutta muutoin osaaminen arvioitiin vähintään melko hyväksi. Opettajista poiketen rehtorit eivät arvioi omaa aikuispedagogiikan tuntemustaan erityisen heikoksi. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytyksenä nähtiin, että henkilöstöryhmät ja ylläpitäjät pitävät sivistystyötä tärkeänä ja uskovat vapaalla sivistystyöllä olevan tarvetta myös tulevaisuudessa. (Poikela ym. 2009, 116–131.)

Aikuisten oppimista tarkasteltaessa ajassamme on tunnistettavissa haasteita, jotka Järvinen ja Poikela (2004, 19–21) yhdistävät erityisesti kasvatusalan asiantuntijalta vaadittavaan osaamiseen. Kansalaisopistoissa toimiminen vaatii huomioimaan aikuisten koulutusvaiheiden erilaiset jaksottumiset, formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen muotojen limittyessä osaksi elämänvaiheita. Keskeinen kysymys on tällöin, miten vapaassa sivistystyössä voidaan tukea aikuisten oppimista yksilöllisessä ja kollektiivisessa ongelmanratkaisussa sekä sosiaalisen vastuun ottamisessa. Perinteinen kompetenssi ja osaaminen eivät näyttäisi enää riittävän, vaan vapaassa sivistystyössä toimimiseksi tarvitaan uutta tietämystä muun muassa aikuisen yksilöllisistä ja yhteisöllisistä oppimisprosesseista, tiedon luomisen malleista, organisaatioiden kehittämisestä, kommunikaatiofoorumeista sekä erilaisista ohjaus- ja konsultointitavoista. Tämän lisäksi tarvitaan uudenlaisia valmiuksia kehittää tiimityötä, ylläpitää reflektiivistä toimintaa ja arvioida työntekijöiden, ryhmien sekä organisaatioiden oppimisen prosesseja.

Aikuiskasvattajan osaamisen ja asiantuntemuksen kotimaista tarkastelua voidaan täydentää EU:ssa viime vuosina tehdyillä linjauksilla aikuiskasvatuksen ammattilaisena toimimiseen tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista. Edellä kuvatut Järvisen ja Poikelan näkemykset osaamisen tarpeista ovat melko yhteneväisiä EU:ssa linjattujen määritelmien kanssa, vaikkakin eurooppalaisessa viitekehyksessä yhä keskeisemmäksi nostetaan yksilön henkilökohtainen elinikäinen oppiminen ja vastuu aikuisten

oppimisen kehittämisestä tulevaisuudessa. Lisäksi ammatillisessa osaamisessa korostetaan kykyä motivoida ja tarjota uusia oppimismetodeja aikuisopiskelijoille. Linjauksilla pyritään vaikuttamaan laadun parantamiseen aikuisoppimisen ammatillisuudessa koko EU:n alueella. Laadun parantuminen tapahtuu jatkuvan itsearvioinnin ja ulkoisen arvioinnin avulla sekä muun muassa täydennyskoulutuksella. (Key Competences 2010, 11–13.) Euroopan komission rahoituksella toteutetussa ALPINE – Adult learning professions in Europe-selvityksessä myös korostetaan, että aikuiskasvatuksen tehtävissä toimivien opettajien koulutusta tulisi lisätä ja tehdä entistä läpinäkyvämmäksi, jotta voidaan edistää aikuiskasvattajien sopeutumista nopeasti muuttuvaan toimintaympäristöön. Tällöin aikuiskasvatuksen ja aikuiskasvattajien kehittämisessä korostuisi keskitetyt ratkaisut sekä vältettäisiin päällekkäisyyksiä niin koulutukseen osallistujien, aikuiskoulutusta tarjoavien kuin poliittisten päättäjien tahoilta. (ALPINE 2009, 161–172.)

Osaamisen kehittäminen ja asiantuntijuus ammatillisena kasvuna

Opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen keskeinen lähtökohta on yksilön oma suhtautuminen osaamiseensa ja sen kehittämisen tärkeyteen. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä hahmotetaan usein laajemmin ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Ammatillisen kehittymisen ohella käytetään myös termiä ammatillinen kasvu, jolloin yleensä viitataan oppimiseen ja kuvataan ammatillista muutosta. Käsitteiden määrittely on haastavaa ja ne tulkitaan tässä yhteydessä pikemminkin toisiaan täydentävinä ammatillisen kasvun viitatessa usein asiantuntijuuden laadulliseen kehittymiseen, kun taas ammatillinen kehitys voidaan tulkita teknisemmäksi tiedolliseksi prosessiksi, jossa voi korostua hallinnon ajamat uudistukset (ks. Beairsto 1996, 94). Yleisesti ammatillista kasvua ja kehittymistä on kuvattu erilaisina malleina tai erittelemällä niihin vaikuttavia tekijöitä.

Niemen (1995, 11, 43) mukaan ammatillisen kasvun tarkastelu nähdään laaja-alaisena, kollegiaalisena, vaikkakin omista lähtökohdista tapahtuvana, myönteisenä ja mahdollisuuksia antavana prosessina, jossa korostuu sitoutuminen, vuorovaikutus, autonomia ja aktiivinen oppiminen. Edellistä mukaillen Ruohotie (1996, 20–21; 2002, 9–11, 50–55) jäsentää ammatillisen kasvun uudistumisen näkökulmasta jatkuvana oppimisprosessina, jossa yksilö hankkii sellaisia tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän mahdollisesti kykenee vastaamaan jatkuvasti muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Ammatilliseen pätevyyteen vaikuttavat ympäristön muutos ja organisaation ilmapiiri, jolloin keskeisenä on kannustavan työyhteisön ja kulttuurin luominen. Lisäksi työn luonne ja yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten motivaatioperusta, suuntaavat ammatillista osaamista. Ruohotien ja Niemen tarkastelujen perusteella ammatillinen kasvu määrittyy pitkälti osaamisen jatkuvana kehittymisenä, uudistumisena ja samalla ihmisenä kehittymisen prosessina.

Ammatillista kasvua voi tarkastella myös asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Alun perin asiantuntijuuden määritelmissä pidettiin keskeisenä omaan alaan liittyvää tietoa ja tietämystä, jonka pääkomponentteja ajateltiin olevan praktinen, formaali ja metakognitiivinen tietämys. Tietorakenteita ja kognitiivisia strategioita painottava ymmärrys asiantuntijuudesta on alettu tulkita riittämättömänä ja aiemman rinnalla korostuvat nykyään asiantuntijuuden sosiaalisen ja kulttuurisen määräytymisen sekä tiedonluomisen ulottuvuudet. Ymmärrystä on laajennettu siihen, miten sosiaalinen osallisuus ja työhön liittyvä identiteetti rakentuvat sekä työpaikan kulttuurit kietoutuvat ihmisten hyvinvointiin ja haluun oppia. Asiantuntijan tiedon pohjan on tulkittu laajentuneen, eikä se ole enää entiseen tapaa suljettua. Samalla on kiinnitetty huomio myös asiantuntijuuden hiljaisen tiedon ulottuvuuteen, millä viitataan yksilön tai yhteisön toiminnassa kätkeytyvään merkittävään tietoon. Teoreettisten, kokemuksellisten, sosiokulttuuristen ja itsesäätelyn tietojen on tulkittu muodostavan asiantuntijan osaamisen perustan. Asiantuntijana toimimiseen on lisäksi liitetty prosessinomainen toiminnan, tehtävien sekä ongelmien uudelleen määrittely, mikä voidaan tulkita jatkuvaksi oppimisprosessiksi. (Eteläpelto 1997, 88, 98; Tynjälä 1999, 160–161; 2010, 79–83; Hakkarainen & Paavola 2008, 59, 63–73.)

Asiantuntijuutta ja ammatillista kasvua pidetään yhtä lailla oman osaamisen kehittämisenä kuin ammatillisen ja persoonallisen identiteetin uudelleen määrittelynä. Asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin käsitteet limittyvätkin osittain toisiinsa. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26–27) määrittävät ammatillisen identiteetin elämänhistoriaan perustuvaksi yksilön käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Tarkemmin määriteltynä kyse on siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja sitoutuvansa ammatissaan. Ajassamme identiteetti määritellään pirstaloituneena, tilanteesta toiseen muuttavana ja epäjatkuvana persoonallisen ja sosiaalisen välisenä vuoropuheluna. Arvojen ja eettisten kysymysten rinnalla näkemykset itsestä suhteessa työhön ja odotukset omasta ammatillisesta tulevaisuudesta ovat enenevässä määrin ohjaamassa itsensä kehittämisen tarkastelua.

Ammatillista kasvua ja kehittymistä tarkastellaan usein myös eri mallinnusten ja teorioiden avulla. Tällöin ammatillista kehittymistä hahmotetaan yksilöllistä kehitystä painottavan näkökulman sijaan myös sosiaalisissa ja kontekstuaalisissa viitekehyksissä muovautuvana moniulotteisena dynaamisena prosessina, jossa keskeistä on reflektiivisen ajattelun ja toiminnan välinen yhteys. Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on tällöin reflektiivinen ammattikäytäntö, jolla tarkoitetaan oman ja työyhteisön toiminnan jatkuvan arvioinnin avulla tapahtuvaa oman toiminnan tai kontekstin muuttamista. Reflektioprosessiin voidaan liittää kolme oletusta, joista ensimmäinen liittyy valmiuteen arvioida ja sitoutua ongelman ratkaisuun. Toisaalta reflektio on arvioiden tekemistä muutokseen vaadittavista toimenpiteistä ja se tuottaa aina jonkinlaista toimintaa. (Järvinen 1999, 258–259; Ruohotie 2002, 146; Carr & Kemmis 1986.)

Mezirow (1996, 28, 35–36) on jäsentänyt uudistavaa oppimista osana aikuisoppimista, jolloin ammatillisen kehittymisen keskeisinä tekijöinä ovat kriittinen reflektio ja itseohjattu oppiminen. Teoretisoinnissa korostuu näkemys, jonka mukaan yksilöllä on kyky kriittiseen ajatteluun ja omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. Kriittinen reflektio tarkoittaa aiemman oppimisen ennako-oletuksiin ja uskomuksiin liittyvän pätevyyden kyseenalaistamista. Cranton (1996, 162–169) esittää Mezirowia mukaillen mallin aikuiskouluttajan ammatilliseen kehittymiseen keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Mallin mukaan ammatilliseen kehittymiseen kiinnittyy läheisesti kriittinen reflektio, itseohjautuvuus ja uudistava oppiminen, joihin puolestaan vaikuttavat aikuiskouluttajan luonteenpiirteet ja omat mieltymykset. Crantonin havaintojen mukaan konteksti, organisaatiot ja kulttuurit määrittävät aikuiskasvattajan kehittymistä, jolloin oppimisen voidaan katsoa olevan tilannesidonnaista. Toisaalta yksilön kehittymisen ja oppimisen voidaan nähdä vaikuttavan toiseen suuntaan, yhteisöjen ja laajemmin koko yhteiskunnan muutoksiin. Näin ollen ei voida yksiselitteisesti määritellä miten ja missä järjestyksessä ammatillisen osaamisen vuorovaikutussuhteet rakentuvat kulttuurissa. Kuitenkin oppiminen ja ammatillisen osaamisen kehittyminen näyttäisi toteutuvan parhaiten ympäristössä, jossa tarjotaan oikeanlaisia mahdollisuuksia oppijan kyvyille ja motivaatiolle.

Ammatillinen kasvu työyhteisöjen näkökulmasta

Toimintaympäristön jatkuvat muutokset ovat tuoneet myös koulutusorganisaatioihin tarpeen uudistua ja osaamisesta, oppimisesta ja valmiudesta muuttua on tullut keskeisiä kilpailuvaltteja (Ruohotie 2002, 235). Tulevaisuuden aikuiskasvattajan työ edellyttää myös yhä enenevässä määrin yhdessä tekemistä. Yksilökeskeisen asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen rinnalla on viime vuosina korostettu moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, yhteistyötä ja verkottumista. Sosiokulttuurisen näkökulman klassikot painottavat, ettei asiantuntemus ole pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus, vaan asiantuntemuksen on tulkittu kehittyvän erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja käytäntöyhteisöissä, joilla tarkoitetaan asiantuntemusta jakavia ja yhteisen tavoitteen eteen työskenteleviä suhteellisen pieniä ihmisryhmiä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Launis ja Engeström (1999, 64–66) ovat tuoneet myös esiin, ettei asiantuntijatyössä ja -organisaatioissa tapahtuviin nopeisiin ja moniulotteisiin muutoksiin enää pystytä vastaamaan pelkästään yksilösuorituksilla. Asiantuntijuus nähdäänkin enemmän verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi yhdessä ratkaista eteen tulevia uusia muutoksia. Näistä näkökulmista asiantuntijuuden voidaan tulkita olevan liikkeessä, sillä sitä ei voida enää yksiselitteisesti rajata yhden henkilön tai asiantuntijaryhmän pysyväksi ominaisuudeksi.

Kehittymisen kannalta ihanteellista asiantuntijaorganisaatiota on luonnehdittu yleisesti oppivan organisaation käsitteen avulla. Oppivalle organisaatiolle ei ole muodostunut yhtä kaikkien hyväksymää määritelmää, vaikka sitä on tutkittu paljon viime vuosien aikana. Oppivaa organisaatiota on määritetty oppimisen toimintapainotteisena ympäristönä, jota kehitetään tukemaan yksilöiden ja ryhmien oppi-

mista, jotta tavoitellut muutokset saadaan toteutettua. Toisaalta sitä voi tarkastella enemmän älyllisenä ajattelun prosessina, jossa organisaation jäsenet oppivat toisiltaan tai ympäristöstä toimintatapoja, jotka ilmenevät organisaation käytännöissä. Yleisesti määritelmässä korostuvat muutos, muutosvalmius, osallistuminen, uuden luominen, delegointi ja näitä edistävä johtamistapa. Oppiva organisaatio yhdistetään usein kouluttamiseen, tehokkaaseen henkilöstönhallintoon, laatujohtamiseen ja tiimiorganisaatioon, sillä organisaation tehokkuuden nähdään olevan yhteydessä henkilöstön oppimiseen ja jatkuvaan kehittämiseen. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta yksistään formaalin koulutuksen lisäämistä, vaan ensisijaisempaa on arkisten työskentelymuotojen kehittäminen. (Moilanen 1996, 6; 2001, 13–14, 48; Sarala & Sarala 1998, 51–54.)

Senge (2006, 6–10) kuvaa oppivan organisaation perustaksi yksilöiden kollektiivista oppimista, tietoisuutta elinikäisen oppimisen hyödyistä ja merkityksestä organisaation menestymiselle. Tässä tarkastelutavassa oppiva organisaatiota mallinnetaan viiden keskeisen osa-alueen avulla. Systeemiajattelu perustuu ymmärrykseen siitä, että organisaation kaikki osat muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Vain kokonaisuuden ymmärtämisen kautta on mahdollista oppia ja muuttaa toimintaa. Yksilön pätevyydellä tarkoitetaan yksilön suhtautumista omaan oppimiseen ja kykyä toimia organisaatiossa. Ajattelumallit puolestaan sisältävät ajatuksen yksilöllisten tai yhteisöllisten vakiintuneiden ajattelutapojen huomiomisesta omassa ja organisaation toiminnassa. Yhteisen vision rakentaminen on myös tärkeää, koska vain sen avulla organisaatiota voidaan kehittää yhdessä hyväksyttyyn suuntaan. Tiimien oppiminen perustuu tiimin jäsenten väliseen vuoropuheluun ja sen kehittämiseen. Argyris (1999, 67–69) puolestaan ymmärtää yksisilmukkaista oppimista tapahtuvan silloin, kun organisaatio saavuttaa asettamansa tavoitteen ja toimintaa tyydytään parantamaan entisin ehdoin. Toisaalta kaksisilmukkaiseksi nimettyä oppimista tapahtuu organisaatioissa silloin, kun tavoitteita ei saavuteta ja tehdään korjaavia toimenpiteitä kyseenalaistamalla sen hetkisiä käytäntöjä.

Henkilöstön kehittäminen, täydennyskoulutus ja osallistava ohjelmallinen kehittämistoiminta

Koulutusorganisaatiossa tapahtuvaa ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmaa voidaan laajentaa henkilöstön kehittämisen prosessin tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua ja kehittymistä lähdetään hahmottamaan yleisemmin henkilöstön kehittämisenä, jossa täydennyskoulutus nähdään välineenä osaamisen kehittymisen tukemiseen ja muutosprosessien käynnistämiseen niin yksilö kuin organisaatiotasolla. Käsitteenä ja tutkimuskohteena henkilöstön kehittäminen on moniulotteinen ja toisaalta melko hajanainen, mutta sitä on tarkasteltu usein osaamisen, oppimisen ja oppivan organisaation näkökulmista. Henkilöstön kehittämisen termi on alun perin lähtöisin englanninkielisestä sanasta human resource development, josta käytetään yleisesti lyhennettä HRD. Käsitteen ensimmäisinä määrittelijöinä pidetään yhdysvaltalaisista henkilöstön kehittämisen tutkimukseen keskeisesti vaikuttanutta Leonard Nadleria. Hän on muotoillut henkilöstön kehittämisen tietyllä aikavälillä tapahtu-

vaksi työnantajan organisoimaksi oppimiskokemukseksi, jolla mahdollistetaan suorituksen parantaminen tai henkilökohtainen kasvu. HRD-toiminnan osa-alueiksi määritetään koulutus, kasvatus ja kehitys. (Nadler & Nadler 1989, 6–17.)

Ruohotie (1995, 237) määrittelee henkilöstön kehittämisen toiminnaksi, jossa pyritään lisäämään ja tukemaan henkilöstön toimintavalmiutta koulutuksen ja työssäoppimisen avulla. Henkilöstön kehittämisen tavoitteena on vaikuttaa henkilöstön osaamiseen niin, että se suoriutuu paremmin nykyisistä ja tulevista tehtävistä. Kyse on myös organisaation toiminnan kannalta tarvittavan osaamisen ylläpitämisestä ja kehittämisestä, jota toteutetaan koulutuksen ja erilaisten hankkeiden avulla. Keskeistä tässä on muutoksen ja ihmisten oppimisen ymmärtäminen. Toisaalta henkilöstön kehittäminen pyritään suuntaamaan ammatillisen osaamisen erilaisiin ulottuvuuksiin ja organisaation oppimisen kulttuuriin niin, että ammatillinen kehittyminen säilyy yksilöille houkuttelevana ja työympäristö pysyy merkityksellisenä oppimisen lähteenä. (Hytönen 2002, 84; 2007, 189–193.) Aikuiskasvatuksen näkökulmasta yllä mainittu asetelma voi ilmentyä ristiriitana kahden eri lähtökohdan välillä. Aikuiskasvatuksen yksilölliset kehittymismahdollisuudet, ihmisarvon kunnioitus ja kriittistä ajattelua korostavat arvolähtökohdat asettuvat helposti vastakkain organisaation ja työnteon tehokkuusajattelun kanssa. Schein (2009, 131–132) on tuonutkin esiin, että kehittämiseen ja muutokseen voi liittyä myös vastustusta ja hämmennystä, kun joudutaan luopumaan omista uskomuksista, asenteista ja arvoista. Näin ollen kehittämistä ja koulutusta ei voida pelkästään nähdä työtehtävissä tapahtuvien muutosten passiivisena myötäilijänä, vaan se toimii myös muutosten aktiivisena muokkaajana (Ruohotie 2002, 25).

Henkilöstön kehittämisen toteutustapana on koulutus edelleen suosittu, ja täydennyskoulutus on nähty väylänä monille kehittymisen ja kehittämisen mahdollisuuksille. Koulutuksen määritelmän mukaan siihen kuuluu kaikki organisoitu oppimiseen pyrkivä toiminta, joka tapahtuu työnteosta erillään tietystä ajassa ja paikassa. Vaikka koulutus ei itsessään viittaa mihinkään tiettyyn pedagogiseen lähestymistapaan, seurailee se usein behavioristista ajattelutapaa tiedon välittämisestä sellaisenaan koulutettavalle. Tästä näkökulmasta onkin huomioitava, ettei koulutus välttämättä takaa suoraa muutosta tai kehittymistä. Uusimpien näkemysten mukaan täydennyskoulutus olisi jo aikansa elänyttä, ja sen tilalle tarjotaan ennemminkin työssä oppimisen käytäntöjä, jossa jaetaan tietoja kollegoiden kesken. Nykyaikaisien sitysten mukaan osaamisen kehittäminen edellyttää teoreettisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen yhdistämistä sekä ennen muuta yhteisöllisyyttä. Lisäksi kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen liitetään usein ajatus, että sen pitäisi näkyä henkilöstön osaamisessa, työssä jaksamisessa ja palvella samalla oppilaitosten kehittämistyötä. (Viitala 2007, 194; Heikkinen 2007; Tynjälä 1999.)

Työssäoppimisen käytäntöjä korostavan näkökulman mukaan kehittäminen tulisi ennemminkin nähdä prosessina, jottei se jäisi vain yksittäisiksi koulutuspäiviksi työn oheen. Työyhteisöjen ja henkilöstön kehittämiseen onkin sovellettu viime vuosina enenevässä määrin ohjelmallisen kehittämistoiminnan

muotoja, jotka voidaan tulkita yleisiksi yhteiskuntapoliittisiksi ohjauskeinoiksi. Alasoinin (2006, 38) mukaan osallistavalla ja ohjelmallisella kehittämistoiminnalla pyritään saamaan toimintaan mukaan organisaatioita, joiden kehittämistä ohjaa niiden johdon ja henkilöstön, tutkijoiden sekä sidosryhmien kuten valtiovallan hyväksymä yhteinen viitekehys. Sen toteuttaminen edellyttää edellä mainituilta toimijoilta tiivistä yhteistyötä ja yhtenäistä strategiaa laajan osallistujajoukon, organisaatioiden ja henkilöstön sitouttamiseksi muutokseen. Osallistavalla toiminnalla pyritään ohjelmallisessa kehittämisessä aktivoimaan eri osapuolia uuden tiedon ja osaamisen rakentamisessa.

Osallistavien ohjelmallisten kehittämisprojektien tuloksia voidaan jäsentää ensimmäisen tai toisen asteen tuloksina. Edellisiä, melko helposti saavutettavia tuloksia ovat esimerkiksi parannukset työn tuottavuudessa, tuotteiden, palvelujen ja toiminnan laadussa, henkilöstön tiedonsaanti- ja vaikutusmahdollisuuksissa tai työympäristössä. Näitä tuloksia voidaan pitää yksistään liian heikkona oikeuttamisperusteena kehittämisohjelmalle, vaikka ne olisivatkin sinänsä ohjelman tavoitteiden suuntaisia. Toisen asteen tulokset puolestaan ilmentävät hyötyjä, joita kehittämisohjelmasta seuraa välillisesti myös muille organisaatioille ja sidosryhmille. Kehittämisohjelmien toiseen asteen tulokset näkyvät kehittyneenä osaamisena, uudenaikaisina vuorovaikutussuhteina sekä laajemmin sovellettavina malleina ja muina hyvinä käytäntöinä. Tulokset ymmärretään tällöin ohjelman eri toimijoiden reflektion kohteena oleviksi ideoiksi, joita syntyy keskinäisen tiedon- ja kokemustenvaihdon avulla ja jotka yhteisesti kehiteltynä parantavat oman toiminnan kehittymistä. (Alasoini 2006, 36, 42–47.)

Fullanin (2003, 64–65) perusopetuksen muutoksesta tehtyjen havaintojen mukaan kehittämisohjelmis-
sa on aina kyse tietyllä tapaa ylhäältä annettujen tavoitteiden ja kehittämisessä mukana olevien odotusten kohtaamisesta. Tällöin tärkeää kiinnittää huomiota johdon rooliin ja oikeanlaiseen motivointiin, jotta kehittäminen voi onnistua työyhteisöissä. Johdolta odotetaan usein samanlaista uusien asioiden omaksumista kuin kehittämisen kohteena olevilta henkilöiltä silloin, kun johtajan on tarkoitus ohjata kehittämistyön viemistä eteenpäin omalla alueellaan. Oppilaitos- tai organisaatiotasolle voidaankin katsoa kohdistuvan uudenaikaisen tiedon tuottamisen, jakamisen ja asiasisältöjen omaksumisen ja kehittämisen vaatimus, jolloin yhteistä tiedonmuodostusta pääsee tapahtumaan organisaatiossa.

4 KOHTI UUTTA TOIMINTATAPAA KANSALAI SOPISTOISSA

4.1 KOTVA-toiminnan liikkeellelähtö

Tästä eteenpäin tarkastelunäkökulmaa on tarkoitus siirtää yhä lähemmäs Meri-Pohjolan opistopiiriä, sen alueella toimivia hankkeen pilottikansalaisopistoja ja opetushenkilöstöä. OSAAVA-ohjelman näkökulmasta lähdin hahmottamaan tutkimuksen keskiössä olevaa toimintaa eräänlaisena kansalaisopistojen kontekstissa tapahtuvana henkilöstön kehittämishankkeena, jota ehdollistaa ja mahdollistaa niin yhteiskunnalliset kuin poliittiset reunaehdot. Päästäkseni kentälle, ymmärtääkseni toimintaa ja lopulta kuvatakseni KOTVA 2010-hankkeen aikana käynnistettyä muutosprosessia palasin haastateltavieni kanssa aivan hankkeen alkuun. Vaikka rajasin tämän tutkimuksen koskemaan vain lyhyttä ajanjaksoa ja tiettyjä täydennyskoulutuksia laajemman hankkeen sisällä, kokonaisuuden kannalta pidin tärkeänä kehittämistoiminnan lähtökohtana olleiden suuntaviivojen määrittämistä avainhenkilöiden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan tavoitteena oli tuoda esiin kaikki se tieto ja ymmärrys, jonka avulla voitiin luoda kokonaisvaltaisempi kuva kansalaisopistoissa käynnistetyistä kehittämistyöistä.

Lähdin hahmottamaan KOTVA 2010-hanketta hyödyntäen kehittämisprosessien yleisiä linjauksia, jotta toiminnan prosessimaisuus ja muuttuva luonne tulisi paremmin esille. Kehittämistyön kokonaiskuvan hahmottamiseksi aineistoa on jäsennelty kronologisesti eri vaiheisiin ja siitä voitiin tunnistaa Hytösen (2007, 202–210) esittämiä organisaation ja henkilöstön kehittämisprosessin vaiheita: alkuselvittely ja tunnustelu, analyysi nykytilasta ja kehitystarpeista, tavoitteen määrittely ja kehittämissuunnitelma, kehittämistyöskentely, väliarviointi, työskentely jatkuu ja päättyy, arviointi ja seuranta. Aikuiskasvatuksen lähtökohdasta tarkasteltuna kyse oli koulutuksen ja muun oppimisen ohjaamisen suunnittelun perusasioista: tavoitteiden, sisällön, menetelmien ja organisoinnin sekä arvioinnin suunnittelusta ja muokkaamisesta kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jota ohjasi valittu käsitys ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Toisaalta tätä kehittämisprosessia voi kuvata toimintatutkimukselle luonteenomaisella syklimallilla, josta oli löydettävissä edellä kuvaillun henkilöstön kehittämisen prosessimallin ulottuvuuksia. Toimintatutkimuksen ymmärtäminen itsereflektiivisenä kehänä on lähtöisin Lewinin ajatuksista ja sitä on sittemmin kehitetty useammissakin yhteyksissä. Yksinkertaistettuna toiminta nähdään suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion vaiheiden spiraalimaisesti etenevänä vuorotteluna. (Carr & Kemmis 1986, 186; Kemmis & McTaggart 1988, 11–15.)

Pelkistetyn yleismallin hyödyntämisestä huolimatta kehittämistoimintaa ei ymmärretty samana ja pysyvänä, vaan pikemminkin jatkuvasti uudelleen muotoutuvana sekä eri vaiheiden päällekkäisyyksinä ja vuorotteluna. (ks. Hytönen 2002; 2007) Tämäntapainen mallintaminen tuntui kuitenkin järkevältä

KOTVA-toiminnan lähtökohtien määrittelyssä ja ymmärryksen luomisessa, sillä se antoi mahdollisuuden kuvata toiminnan suunnittelun etenemistä ja tavoitteiden asettelua niin mahdollisuuksien kuin rajoitusten näkökulmista. Tavoitteena oli tuoda esiin mahdollisimman monipuolisesti kehittämishankkeen aikana aloitettua toimintaa ja siihen liitettyjä käsityksiä. Ennen kehittämistyön toteutuksen tarkastelua kuvaan seuraavassa niin Kansalaisopistojen liiton kuin hanketta koordinoivan kansalaisopiston kehittämisen käynnistäjinä toimivien avainhenkilöiden haastatteluista tulkitun lähtötilanteen sille, mitä KOTVA-toiminnalla tarkoitettiin ja mihin sillä alun perin pyrittiin. Lisäksi kuvauksissa tuon esiin, millainen merkitys KOTVA-toiminnalla odotettiin olevan eri henkilöstöryhmiin.

KOTVA-toiminnan ja Meri-Pohjolan opistopiirin kansalaisopistojen täydennyskoulutuksen kehittämisen ja uusien toimintamallien luomisen liikkeellelähden edellytyksenä nähtiin vuonna 2010 käynnistetty OSAAVA-ohjelma, jonka ensisijaisena tavoitteena oli opetushenkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen myös tulevaisuudessa (ks. OPM 2009b). Kansalaisopistojen liitossa (KoL) ohjelman perustaminen tulkittiin olevan suomalaisessa koulutuspoliittisessa kontekstissa ministeriöltä merkittävä avaus ja panostus opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen, vaikka samaan aikaan opetusministeriötä uudistettiin ja valtion hallinnossa oli käynnissä myös muita muutoksia, kuten aluehallintovirastojen ja ELY-keskusten perustaminen. Ensisijaisesti tilanne nähtiin niin, että ohjelman avulla aktivoitiin koulutusorganisaatioita itse kehittämään henkilöstönsä osaamista erityisesti täydennyskoulutuksen avulla ja kouluttautumisen mahdollisuuksia parantamalla (ks. Alasoini 2006).

”Joka tapauksessa se on tää OSAAVA-hanke, jonka kautta lähdetään näitä kehittämishankkeita tekemään. Se määritelmä tuli aika pitkälle sieltä. Eli että tässä vaiheessa nykyisen Opetus- ja kulttuuri-ministeriön paperissa oli hyvinkin tarkkaan kerrottu, että mitä niissä haetaan. --- Se on tämmöinen seitsemän vuoden vaellus. Opetusministeriössä sitten myös mietittiin, miten eri oppilaitosmuodoissa tätä täydennyskoulutusta voidaan lähteä toteuttamaan. Voisin sanoa, että se oli sellainen idea. Siitä ei ole kauhean konkreettisia väyliä, mitä siinä pitäisi tehdä.”

Ennalta määriteltyjen suuntaviivojen ja tavoitteiden rajoissa ministeriön avauksen katsottiin tarjoavan vapaan sivistystyön ja yleisemminkin opetustoimen organisaatioille varsin vapaat mahdollisuudet suunnitella omia täydennyskoulutuksen hankkeita. Kysyttäessä OSAAVA-ohjelman merkityksestä kansalaisopistoille oli se KoL:ssa tulkittu erityiseksi mahdollisuudeksi lähteä kehittämään jotain omaa liiton ja myös kansalaisopistojen näkökulmista.

”Liitossa täällä sitten tulkittiin, että tämä on nyt sellainen iso asia, että tähän täytyy tarttua. Mutta opistot ei välttämättä heti ensimmäisellä kerralla pääse siihen kauheen hyvin kärryille. Sen takia liitto aktivoitui siinä ensimmäisessä vaiheessa, että otetaan ja lähdetään tekemään ensimmäinen OSAAVA-hanke tähän täydennyskoulutuskierrakseen.”

OSAAVA-ohjelman alkuvaiheeseen liitetty liiton tunnistama kansalaisopistojen epävarmuus ja haasteellisuus lähteä mukaan isoon kehittämishankkeeseen saa tukea Alasoinin (2006, 35) havainnoista, että organisaatioiden kynnys aloittaa aktiivisesti ja itsenäisesti kehittämistoimintaa saattaa usein olla melko korkea. Kansalaisopistojen liiton rooli muotoutui merkittäväksi KOTVA 2010-hankkeen käynnistymisessä niin rahoituksen hakemisen kuin alkuvaiheen konkreettisen suunnittelutyön aloittamisen näkökulmista. Hyvin pitkälle KoL:n toimistolla aloitetun hanketyöskentelyn taustalla oli ollut ajatus tarjota ja mitoittaa kentälle tukea niin, että hankkeessa päästään käyntiin. Tätä pidettiin tietoisena valintana, sillä opistojen aktiivista roolia hankkeen alkuvaiheessa nähtiin rajoittavan suureen suunnittelutyöhön tarvittavien resurssien puuttuminen. Tosin hanketta koordinoivan kansalaisopiston rehtori oli jonkin verran mukana myös hankkeen suunnitteluvaiheessa ja myöhemmin hankkeen ohjausryhmä vastasi yhteistyössä ja joustavasti koulutusten toteuttamisesta. Ohjausryhmän työskentelyä kuvattiin verkostomaiseksi, jossa oli mahdollista hyödyntää jäsenten asiantuntemusta kouluttajien valinnassa, suunnitella yhdessä koulutusten sisällöt ja jakaa organisointivastuut opistojen kesken. Kansalaisopistojen liiton suurempi tuki hankkeen alkuvaiheessa koettiin onnistuneena ratkaisuna ja oikeanlaisen, positiivisen hengen luomisen avulla opistot pääsivät jatkamaan omin neuvoin hankkeen toteutusvaiheessa.

KOTVA-toiminnan ympäristöksi määrittyi Meri-Pohjolan opistopiiri ja sen alueella sijaitsevat kansalaisopistot, joista viisi lähti mukaan pilottivaiheen toimintaan. Tämä pitkälti sen vuoksi, että KoL:ssa nähtiin tarpeellisena tukea pieniä opistoja, joilla oli vähiten omia resursseja lähteä mukaan isoon hankkeeseen. Pohjois-Suomen alueella sijaitsivat ne opistot, joiden toimintaa haluttiin siinä vaiheessa konkreettisesti tukea. Alun perin tarkoituksena oli käynnistää hanke kahden pohjoisen opistopiirin alueella, mutta aluehallintoviranomaiset eivät nähneet tätä mahdollisena ja keskusliiton aktiivinen rooli hankkeessa koettiin muutoinkin erikoisena. Hanketta koordinoiva kansalaisopisto löytyi helposti, vaikka lopulliset käytänteet ja toimintamallit olivat alussa vielä avoimina. Hanketta koordinoivan kansalaisopiston rehtori kuvasikin KOTVA-toiminnan alkuvaiheessa koettua ennakkoluulotonta innostusta kehittämishanketta kohtaan:

”Sitten (liitossa) kartoittivat opistoja, jotka ovat innostuneita lähtemään Osaava-hankkeeseen. Ja liitto auttaa ja tukee sitten siinä hankesuunnitelman teossa. Minähän kerkesin ennen kuin mietin mitään, niin kerkesin pistää viestin, että me ollaan valmiita palvelukseen. Ja sitten opistopiirin kokouksessa keskusteltiin siitä ja opistopiirikin oli valmiina lähtemään mukaan. Sitten alettiin tehdä sitä hankesuunnitelmaa.”

KOTVA 2010 -kehittämishankkeen toimintasuunnitelmaan kirjattiin verkostoissa käynnistettävän prosessimaisen kehittämistyön yhteiset tavoitteet. Tavoitteiden asettamisen voidaan ajatella olevan tietynlaista mielenkiinnon suuntaamista ja sitoutumista yhteisesti määritettyihin tärkeisiin asioihin. Samalla se on kehittämistoiminnan näkökulmasta halutun ja nykytilan välisen vajeen tunnistamista ja muuntamista kehittämistavoitteeksi. (Hytönen 2007, 205.) Hankkeen aikana oli tarkoitus:

- tukea Pohjois-Suomen alueviraston alueella toimivien kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen uudistamista monipuolisesti
- vahvistaa yhteistyöverkostojen toimintaa
- pilotoida CAF-itsearviointi ja laatutyön menetelmiä
- tuottaa malleja ja toimintasuunnitelmia työssäoppimisen ja työhyvinvoinnin yhteiskehittelyllä
- saada valtakunnalliset verkko-opetuksen palvelut ja sosiaalinen media luontevaksi osaksi hankkeeseen osallistuvien kansalaisopistojen kehittämistyötä ja toimintaa
- saada kannustettua vähiten koulutusta saaneita tai koulutuksesta kiinnostuneita opettajia innostumaan ja lähtemään mukaan tarjolla oleviin täydennyskoulutuksiin
- koota tietoa opistojen oman kehittämistyön tueksi sekä alueellista ja valtakunnallista yhteistyötä ja kehittämistoimintaa varten
- mallintaa ja dokumentoida täydennyskoulutusta siten, että malleja voidaan käyttää tukimateriaalina myös niiden kansalaisopistojen toiminnassa, jotka eivät ole päässeet mukaan OSAAVA-ohjelman koulutuksiin

Hankkeen toimijat näkivät tärkeänä vahvistaa verkostomaisella kehittämisellä kansalaisopistojen toimintaedellytyksiä. Toimintasuunnitelmassa huomio oli omien vahvuuksien rakentamisessa, mutta toisaalta myös kehittämistoiminnan hyödyntämisessä laajemmin myös hankkeen ulkopuolella olevissa kansalaisopistoissa. Vaikka kansalaisopistot kokivat pystyneensä vastaamaan alueensa ja sen väestön tarpeisiin, suunnitelmassa kuvastui muutoksen ja uudistamisen ulottuvuudet, jotka näyttivät syntyvän etenkin ulkoisista mutta myös sisäisistä muutostarpeista. Kehittämistyö määrittyi hankehakemuksen perusteluissa varsin systemaattiseksi ja hyödylliseksi opetushenkilöstön osaamista sekä kansalaisopistojen työtä mahdollisesti parantavaksi toiminnaksi:

“Hankkeessa käynnistetään paitsi yksilöllisten oppimisprosesseja ja aloitetaan organisaatiotason muutosprosesseja toiminnalla, jossa opetushenkilöstön jäsenet ryhtyvät muovaamaan omaa ammatillista tulevaisuuttaan.”

Perusteluissa tuli edelleen ilmi, että hankkeen hyötyjä tarkasteltiin laajemminkin. Samalla luotiin näkemys siitä, mitä hankemaisella työskentelyllä voitiin saavuttaa:

“Hankkeen aikana kansalaisopistojen opetushenkilöstö voi omaksua käyttöönsä uusia toimintamalleja ja oppii käyttämään erilaisia työelämäläheisiä menetelmiä ja tekniikoita oman ammatillisen osaamisensa ja valmiuksiensa syventämisessä. Hankkeen päätyttyä yhteistyöverkostoissa toimivat kansalaisopistot osaavat suunnitella, ohjata ja järjestää koko henkilöstönsä täydennyskoulutusta siten, että alkuun saatettu kehittämistyö jatkuu joustavasti osana omaa työtä.”

OSAAVA-ohjelman mukaisen kehittämishankkeen toimintasuunnitelma ilmentää varsin laajamittaisesti, millainen tavoitteellinen toimintaympäristö hankkeen aikana oli tarkoitus saavuttaa ja mikä merkitys

kehittämistoiminnalle määriteltiin. Hankkeen toimitasuunnitelman voidaan ajatella tiivistävän suunnitteluvaiheessa tunnistetut kehittämisen osa-alueet, joita pyrittiin viemään täydennyskoulutuksissa ja hankkeen aikana eteenpäin. Tavoitteiden sisään kirjattuja asioita ja konkreettisia täydennyskoulutusten aihe-alueita lähdettiin hahmottamaan niin hallinnosta asetettujen tavoitteiden kuin kansalaisopistojen tarpeiden näkökulmista. Kuitenkin KOTVA 2010-hankkeen sisältö ja lähtökohdat koettiin Kol:ssa määrittyvän hyvin pitkälti rahoittajan näkökulmasta. Haastattelussa tuotiin esiin, että Kansalaisopistojen liitossa tarkasteltiin käytännön tason kysymyksiä ja pohdittiin, millä tavalla kansalaisopistot voisivat olla mukana tässä täydennyskoulutustarjonnassa ja mihin aihealueisiin kehittämistoimintaa suunnattaisiin.

”Siinä mielessä tämmönen, vois sanoa yhteistoiminnallinen kolmikanta ajatus siitä, että rahoittajalla on tietyt toiveet ja tarpeet täydennyskoulutusta niihin näihin noihin. Sitten ne konkreettiset tekijät eli kansalaisopistojen henkilöstö heillä on ne omat ja liitto täs välissä tavallaan zoomailee ja edesauttaa et nää kaks kohtaa.”

Kol:n rooli nykytilan analyysissä ja kehittämistarpeiden määrittelyssä kuvattiin olleen hankkeen kannalta merkittävä. Erityisesti sen vuoksi, että tässä tapauksessa osaamisen kehittämisen tarpeita luovia ja määrittäviä odotuksia, motiiveja ja haasteita tuli selkeästi kahden eri toimijatahon suunnalta. Hanketta koordinoivan kansalaisopiston rehtori puolestaan tarkastelikin OSAAVA-ohjelman ja rahoittajan tavoitteita hieman eri näkökulmasta niin, että ”tokihan siellä on ne reunaehdot olemassa, mutta me on muotoiltu tämä hanke siihen malliin, että se auttaa meitä siinä arjen työssä”.

KOTVA-hankkeen ja kehittämistoiminnan aihealueiden määrittelyn taustalla kerrottiin olevan Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuudesta, osaamisesta ja työoloista (ks. Poikela ym. 2009). Arvioinnista nostettiin esiin opetushenkilöstön osaamisen vahvuuksia, kriittisiä kohtia ja kehittämisen tarpeita, joihin myös tässä hankkeessa haluttiin kiinnittää huomio kansalaisopistojen näkökulmasta. Toisaalta kansalaisopistojen henkilöstön kehitystarpeita lähdettiin selvittämään koulutustarvekartoitusta hyödyntäen, sillä sen erityisenä hyötynä voitiin pitää suhteellisen nopeaa tapaa tuottaa tietoa henkilöstön käsityksistä ja tarpeista (ks. Hytönen 2007, 204). Hankkeen alkuvaiheessa tehdyssä koulutustarvekyselyssä selvitettiin muun muassa yleistä kiinnostusta osallistua täydennyskoulutukseen, mahdollisia täydennyskoulutuksen aiheita ja toteutusmuotoja (Kol 2011).

Kysyttäessä kansalaisopistojen opetushenkilöstön koulutustarpeiden alueellisista eroista verrattiin yleisemmin Etelä- ja Keski-Suomen opistojen lähtökohtaisesti parempia kouluttautumis- ja osallistumismahdollisuuksia Pohjois-Suomen opistoihin, joissa usein jo fyysiset välimatkat ja niiden aiheuttamat suuret kustannukset estävät koulutuksiin osallistumisen. Toisaalta haastattelussa tuotiin esiin, että täydennyskoulutuksen tarpeet ovat saattaneet painottua kansalaisopiston erityisen profiiliin perusteel-

la. Lisäksi kyse on näyttänyt olevan laajemmasta yleisestä tarpeesta päästä kouluttautumaan, päivittämään omaa osaamistaan ja erityisesti tapaamaan muita kansalaisopistossa työskentelevää henkilöstöä.

”Onhan meillä opistojen sisällä erilaisia profiileja myös. Meillä on esimerkiksi radanvarressa paljon vahvoja kieliopistoja. --- ja voisin kuvitella, että kädentaidot on siellä (pohjoisessa) vahvemmassa muodossa, liikunta-, tanssiryhmät ja tän tyyppiset asiat varmasti. --- Ylipäättään siinä vaiheessa, kun alettiin tehdä noita koulutustarvekyselyitä tuolla esim. KOTVA-hankkeen sisällä, niin ne vastaukset on kyllä linjassa myöskin näitten etelän opistojen kanssa. Eli minkä tyyppistä koulutusta toivotaan ja miten toivotaan sitä järjestettävän. Vastausten perusteella en pysty sanomaan mistä päin Suomea vastaus tulee, koska selkeästi sellainen perussignaali on se, että kun kansalaisopistossa on töissä niin sitä on aika yksin siellä työpaikalla. Ehkä se on suorassa suhteessa siihen työpaikan pienuuteen.”

Kansalaisopistojen henkilöstön koulutustarpeiden ja -toiveiden kuvattiin olevan hyvin samansuuntaisia kuin mitä hankkeessa nostettiin esiin. Samalla OSAAVA-ohjelman näkökulmasta tulkittiin, että ohjelman perustamisen aikaan tehty valmisteleva työ oli jo huomioinut laajemmin koulutuskentän kaikkien toimialojen koulutustarpeita, jotka ovat lähtökohdiltaan osittain samoja kuin vapaan sivistystyön kentällä. Toisaalta koulutustarpeiden tarkastelussa tuotiin esiin, ettei kaikkea osattu välttämättä edes toivoa, vaan enemmänkin kokeilemalla oli saatu idea jostain tulevaisuudessa tarvittavasta tiedosta ja taidosta, kuten tässä hankkeessa laatutyöstä. Laatu- ja itsearviointiin painottuvat CAF-pilotit nähtiin kehittyneen osin valtion hallinnosta, mutta myös opistojen omasta laatu- ja kehittämistyön innostuksesta. Hanketta koordinoiva rehtorin kuvauksessa tulee esiin hankkeen keskeisimmät teema-alueet:

”Ne asiat, mitä me halutaan tässä hankkeessa ja mihin me haetaan rahoitusta, ihan selkeästi nousi tämä laatujärjestelmä. Ja se tuli kyllä minun päästä se idea siihen ja se oli nimenomaan se tuska, mikä meillä on tästä itsearvioinnista --- paine on tuota siihen, että täytyis arvioida. Sitten toinen mikä meillä on tässä iso ja laaja alue, on tää työhyvinvointi.”

Työhyvinvointiin liitettiin työssäoppiminen ja erityisesti haluttiin löytää kansalaisopistojen omia työssäoppimisen metodeja ja malleja. Keskeisimpien teema-alueiden lisäksi hankkeen aikana oli tarkoitus järjestää eri opettajaryhmille kohdennettuja koulutuksia. Kansalaisopistojen liiton näkökulmasta hankkeen aikana oli tarkoitus kiinnittää huomiota valtakunnalliseen viestintään ja vaikuttamiseen, joiden avulla ajateltiin tukea kehittämistoiminnan jatkuvuutta. Ylipäättään KOTVA-toimintaa ja täydennyskoulutuksen aiheiden suunnittelua tarkasteltiin yhteisten, yleisemmän tason tavoitteiden avulla. Ensisijaisena tavoitteena oli löytää sellaisia täydennyskoulutuksen toteuttamistapoja ja aiheita, jotka tukisivat laajempaa kehittämistoimintaa, eivätkä jäisi yksittäisiksi koulutuspäiviksi muiden joukkoon. Seuraava ote haastattelusta havainnollistaa haastavaksi kuvattua ja ehkä uudenlaisen ajattelun sisältämää tavoitetta, joka tälle kehittämistoiminnalle hankkeen alkuvaiheessa annettiin:

“Täydennyskoulutuksessa koitetaan tavoitella jotain sellaista, mikä jää elämään positiivisella tavalla. Ja sitä ei voi niinku pakottaa tai leipoa sillai, et tekee näyttävän pullan ja sit se onkin sisältä paha. Vaan se on tehtävä sisällöllisesti laadukkaaksi ja kauaskantavaksi.”

Ajattelutapa on varsin luonteva, kun ajatellaan kehittämistoiminnan tavoitteita yleisemmin, ei pelkästään tämän hankkeen näkökulmasta. Hanke nähtiin pilottina, jonka jälkeen kehittämisen oli tarkoitus jatkua tulevaisuudessa luontevana osana opistojen toimintaa. Lisäksi pilottien tavoitteena oli tuottaa konkreettisia malleja ja välineitä myös muualla olevien kansalaisopistojen kehittämiseen. Hankkeen liikkeellelähdön aikana Kansalaisopistojen liitossa huomioitiin vahvasti OSAAVA-ohjelman tavoitteet jatkuvan, suunnitelmallisen ja laadukkaan kehittämismallin luomisesta. Täydennyskoulutuksia ei nähty pelkästään yksittäisinä kursseina, jotka takaavat oppimisen. Tavoitteena oli paremminkin luoda koulutuksista prosesseja, jotka alkavat koulutusten aikana ja jatkuvat joustavasti omassa työssä ja työyhteisössä oppimisena. Työssäoppiminen kiinnittyi vahvasti puheeseen elinikäisestä tai elämänlaajuisesta oppimisesta (ks. Collin 2007, 125). KOTVA-hankkeen tavoitteiksi määriteltiin myös osaamisen tunnistaminen ja työyhteisön oppimisen muotojen tukeminen. Samalla korostettiin työssäoppimisen in- ja nonformaaleja muotoja, jotka luontevasti limittyisivät kunkin kansalaisopiston kontekstiin (ks. Järvinen ja Poikela 2004, 19–21.)

“Työssäoppiminen, ei sillä tavalla niin kun koulukuntaisesti sitä työssäoppimista pidetään, vaan sillä tavalla, että etsitään sieltä kansalaisopistoista se oma työssäoppimisen metodi. Kansalaisopistojen henkilöstöllähän on pienillä paikkakunnilla, pienissä opistoissa varsinkin semmoinen, että jokainen on joka paikan tekijä. Eli rehtori sammuttaa valot, siivoaa, keittää kahvia ja kaikkee eli se työssäoppiminen on sitä omassa työympäristössä toimimista. Mutta miten sitä sitten pystyttäis. Siihen liittyy myös henkilöstön ikääntymisen kysymys, miten hiljainen tieto ja valtava osaaminen pystytään siirtämään tuleville työntekijöille. Eli se työssäoppimisen ajatus on hirveen vahva.”

Hankkeen tavoitteita ohjasi vahvasti näkemys oppimisen merkityksestä. Tämä näkemys ei kuitenkaan niinkään kiinnittynyt pelkästään koulutuksista oppimiseen, vaan pikemminkin koulutuksista saataviin valmiuksiin tunnistaa työssäoppimisen muotoja niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla. Työssä tapahtuva oppiminen liitettiin itse työntekoon ja työyhteisössä tapahtuvaan kontekstisidonnaiseen, sosiaaliseen ja jaettuun toimintaan, missä mahdollistuu osaamisen kehittyminen ja identiteetin vahvistuminen (Collin 2007, 125, 133). Samalla tavoitteissa nostettiin esiin myös henkilöstön näkyvä ja hiljainen tieto opettamisesta, työyhteisöstä ja ylipäätään kansalaisopistosta. Hanketta koordinoiva rehtori tarkasteli KOTVA-hankkeen tavoitteita osaamisen kehittämisen lisäksi laadun kehittämisen ja opistojen uusien palveluiden, kuten uusien liikuntamuotojen näkökulmasta. Näin ajateltiin tavoitettavan kansalaisopistoihin uusia asiakasryhmiä.

Työssäoppimisen yhteisöt ovat kansalaisopistoissa kiinnostavat, sillä vakituisen henkilökunnan ja tuntiopettajien määrällinen ero on yleisestikin tarkasteltuna suuri. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkastel-

tukaan tuntiopettajille suunnattuja täydennyskoulutuksia, nostettiin hankkeen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi myös tuntiopettajien tavoittaminen ja sitouttaminen opistotyöhön. Samalla kuvattiin myös haastetta saada koko henkilöstön mukaan ja sitoutumaan kehittämistyöhön, kun useimmiten kouluksissa oli ollut mukana rehtorit ja suunnittelijaopettajat. Toisaalta johdon sitoutuminen pilotointivaiheessa koettiin tärkeänä, jotta kehittämistoiminnan jatkaminen oli mahdollista (ks. Fullan 2003).

KOTVA-hanketta ja käynnistettävää kehittämistoimintaa tarkasteltiin Kansalaisopistojen liitossa vielä erityisesti siitä näkökulmasta, että pitkän odotuksen jälkeen vapaa sivistystyö oli nyt huomioitu OSAAVA-ohjelman rahoituksessa merkittävällä tavalla, kun lähes viidennes ensimmäisen vuoden rahoituksesta oli tullut vapaan sivistystyön kehittämishankkeisiin. Eräänlaiseksi patoutuneen tarpeen puruksi määritelty täydennyskoulutus ja kehittämistoiminnan käynnistyminen liitettiin aiempaan resurssien vähäisyyteen järjestää laajamittaisemmin koulutuksia.

“Vajetta on ollut niin pitkään varmaan, että sitä päästään nyt purkamaan. Sitä tavallaan tulijaa riittää, kiitollista kohderyhmää ja otollista täydennyskoulututtajaa riittää täältä meidän kentältä. --- Et siel on todella, niinku surullista sanoa, mutta on ollut niin iso kirjo niitä erilaisia tarpeita odottamassa. Tämä on sellaista patoutuneen tarpeen purkamista myös osittain kaiketi.”

Koulututtautumiseen ja KOTVA-toimintaan liitettiin myös vahva motivaatiomerkitys, kun saatu rahoitus oli helpottanut opistojen painetta järjestää koulutuksia. Kun koulutukset olivat ilmaisia, oli tätä kautta helpompi myös tavoittaa henkilöstöä ja saada heidät koulutuksiin. Toisaalta tuotiin myös esiin, että koulutuksen ammattilaisina pystyttäisiin tekemään itsekkin valtavan paljon, kun olisi vain aikaa, rahaa ja välineitä kehittää. Yhtenä näkökulmana täydennyskoulutuksiin KoL:ssa tuotiin esiin huoli tämän ajan ilmiön ja kehittämistoiminnan käänköpuolesta:

“Mä kannan siitä huolta, että yritettäis järjestää tätä täydennyskoulutusta sillä tavalla, ettei tulisi täydennyskoulutusähyä. Nyt on selkeästi havaittavissa sekin, että koska tätä rahaa on ollut paljon jaossa myös koulutustarjontaa on enemmän kuin koskaan. Liitto ei ole ainoa, joka on lähtenyt tekemään täydennyskoulutusta.”

Molemmissa haastatteluissa välittyi yleinen kehittämisinnostus, sitoutuminen ja pyrkimys kehittää uudella tapaa kansalaisopistojen toimintaa ja henkilöstöä. Haastateltavat viittasivat tähän tavoitteeseen korostamalla, että pitkien odotusaikojen jälkeen heillä oli viimein mahdollisuus aikaisempaa laajamittaisemman kehittämisprojektin käynnistämiseen myönnetyn hankerahoituksen tuella. Tämä tuo esiin vastaajien näkemyksen siitä, kuinka merkittävänä he pitivät kansalaisopistojen opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen pyrkivää toimintaa tulevaisuuden haasteisiin vastaamisessa. Kehittämis-hankkeelle asetetut tavoitteet ja niiden perusteluiden voidaan nähdä heijastelevan toisaalta henkilöstöön rahoittajan taholta liitettyjä odotuksia ja toisaalta kansalaisopistojen omista tarpeista lähtevää kehittämisinnostusta.

4.2 Täydennyskoulutukset KOTVA-toimintana

Millaisesta toiminnasta oli kyse, kun tarkastellaan suunniteltuja täydennyskoulutuksia, joihin kansalaisopistojen henkilöstö tuli mukaan? Lähdin hahmottamaan toimintaa varsin avoimena, mutta samalla tietynlaisen esiymmärryksen valossa (ks. luku 3). Tässä luvussa jäsenmän konkreettisten tapahtumien kautta KOTVA-toiminnan keskiössä olevaa täydennyskoulutusta erityisesti osallistujien näkökulmasta. Tutkimuskysymysten mukaisesti pyrin hahmottamaan koulutusten kautta välittyvää kehittämistoiminnan ympäristöä ja tapahtumat havainnollistavat parhaiten sitä, miltä toiminta silloin vaikutti. Kuvaus perustuu pitkälti koulutuspäivistä tehtyihin omiin havaintoihini, jotka täydentyivät koulutuksiin osallistuneiden kirjoitelmista esiin nostetuista kokemuksista ja niiden tulkinnoista.

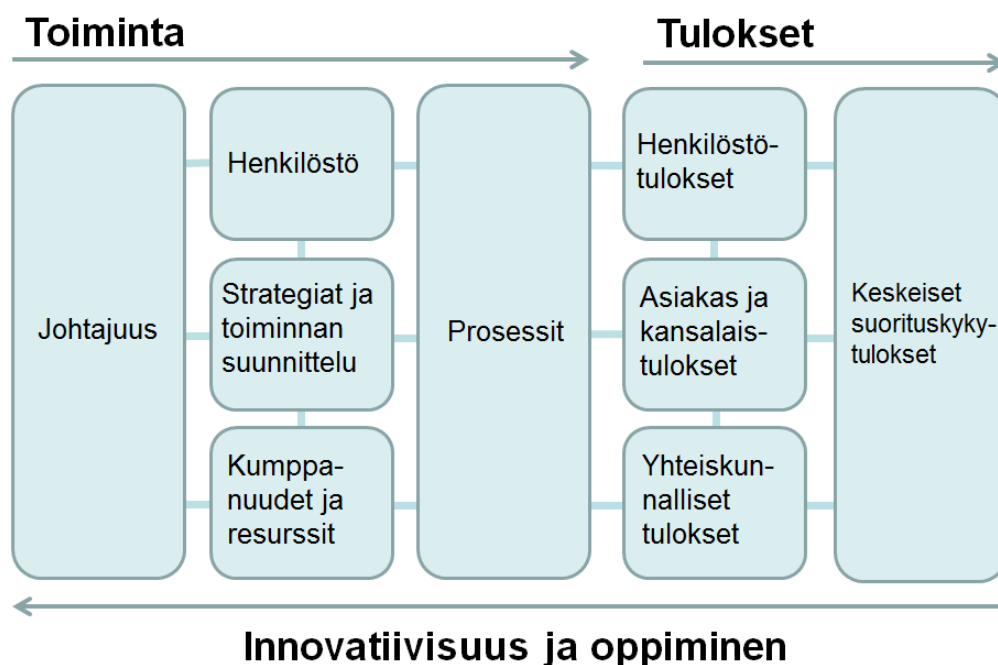
Tutkimuksen aineistona ja samalla toiminnan kuvaamisen lähtökohtana olivat kolme täydennyskoulutuspäivää, joiden aiheina olivat CAF-itsearviointi, Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi ja tiedottaminen osana työhyvinvointia. Kaksi ensimmäistä koulutusta olivat useamman kerran jatkuvaa prosessikoulutusta ja kolmas oli puolestaan yksittäinen koulutuspäivä, joka oli liitetty osaksi työhyvinvoinnin teema-aluetta. Prosessikoulutuksiin osallistujat olivat enimmäkseen pilottiopistojen rehtoreita, alue- tai apulaisrehtoreita ja yksittäisessä teemakoulutuksessa heidän lisäksi paikalla oli myös opistojen koulutussuunnittelijoita ja opistosiihteereitä. Eri opistojen henkilöstö näytti tuntevan toisensa ennalta ja koulutuksista välittyi rento ilmapiiri. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat koulutuspäivät pidettiin oman työympäristön ulkopuolella koko päivän mittaisina koulutuksina, ja kahdessa prosessikoulutuksessa sovitut kehittämistoimien mallinnukset ja testaamiset oli tarkoitettu toteutettavan prosessin aikana kussakin pilottikansalaisopistossa. Koulutukset järjestettiin Oulussa, jonne pilottiopistojen henkilöstön oli helppo tulla muun muassa Haapavedeltä, Taivalkoskelta, Kuusamosta, Ylivieskasta ja Oulusta.

Kansalaisopistojen CAF-itsearviointi

KOTVA-hankkeen aikana järjestettiin yhteensä viisi kansalaisopistojen CAF-itsearviointiin liittyvää koulutustilaisuutta. CAF-prosessissa koulutuksiin osallistuneiden pilottiopistojen tavoitteena oli luoda kansalaisopistojen omaan toimintaan soveltuva arviointityökalu ja toteuttaa käytännössä CAF-arviointimalliin perustuva opistojen itsearviointiprosessi omassa opistossaan. Koulutukseen osallistujat olivat ensin perehtyneet arviointi- ja laatutyön perusteisiin ja kehittämistyön prosesseihin. Koulutusten sarja oli alkanut tutustumisella CAF:n ominaisuuksiin, hyötyihin ja sen käytön perusteisiin, minkä pohjalta voitiin arvioida tarvitaanko lisää koulutusta arviointityökalun käyttöönottamisessa omassa kansalaisopistossa. Varsinaista kansalaisopistoille suunnattua itsearviointivälinettä rakennettiin koulutusten aikana kääntämällä valmista CAF-arviointimallia opistojen omalle kielelle. Tavoitteena oli myös, että koulutuksen jälkeen osallistujat soveltavat oppimaansa omassa työyhteisössään ja sitouttavat opiston henkilöstöä arviointimallin käyttöön. Laajempaan prosessin jälkeisenä tavoitteena kerrottiin olevan

CAF-arviointimallin hyödyntäminen myös muissakin kansalaisopistoissa kuin vain pilottiin kuuluvissa Meri-Pohjolan opistopiirin opistoissa.

KOTVA-koulutusten aikana hankkeen kansalaisopistojen rehtoreille, alue- ja apulaisrehtoreille esitelty ja omaan käyttöön muokattu yhteinen arviointimalli CAF - Common Assessment Framework on EU:n eri jäsenmaiden yhteistyönä kehitetty julkisen sektorin organisaatioille tarkoitettu laadunarviointityökalu. Määritelmän mukaan CAF:lla pyritään ensisijaisesti kokonaisvaltaiseen laadunarviointiin, mutta käytännössä sen avulla voidaan arvioida koko organisaatiota tai vain osaa siitä. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota organisaation toimintatapoihin ja tuloksiin, jolloin organisaatioissa pyritään edistämään innovatiivisuutta, oppimista ja hyviä käytäntöjä. CAF-arviointimallin tavoitteena on helpottaa laatujohtamisen menetelmien käyttöönottoa julkisella sektorilla ja tunnistaa organisaatioiden vahvuuksia ja kehittämisaalueita. Lisäksi on esitetty, että sen avulla voidaan seurata etenkin oman toiminnan kehittymistä ja toisaalta samalla mahdollistuu julkisen sektorin organisaatioiden välinen vertailu. Organisaatioiden suorituskyvyn arviointiin ja kehittämiseen tähtäävässä mallissa on yhdeksän arviointialuetta ja 28 arviointikohtaa. Viisi ensimmäistä arviointialuetta tarkastelevat organisaation toimintatapoja, joilla pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Jälkimmäiset neljä aluetta puolestaan käsittelevät toimintatavoista aiheutuvia tuloksia eri näkökulmista. (VM 2007.)



KUVA 2. CAF-mallin rakenne (ks. VM 2007)

KOTVA-koulutuksissa muokattiin edellä kuvattua ja selvärakenteiseksi tulkittua arviointimallia tukemaan kansalaisopistojen omia, lain velvoittamia arviointikäytäntöjä. Koulutukset olivat edenneet nel-

jänteen CAF-työseminaariin, kun osallistuin havainnoijana mukaan koulutukseen Oulussa helmikuussa 2011. Koulutuksen alussa käytiin yhdessä läpi edellisellä kerralla annettua välitehtävää ja keskusteltiin, miten ensimmäinen arviointikierrros opistoissa oli sujunut. Suurin osa koulutukseen osallistujista ei kuitenkaan kiireisiin vedoten ollut ehtinyt tehdä ennakkotehtävää ja testaamaan edellisellä koulutuskerralla kansalaisopistokielelle käännettyä arviointimallin osaa, joten päivän alussa käsiteltiin vain kahden henkilön omassa opistossaan tekemää väliarviointia. He olivat tehneet tehtävänannon mukaisesti yhdessä kuvauksen opiston henkilöstön nykytilasta, joka oli annettu opiston henkilöstölle luettavaksi. Tämän lisäksi pilottiopistossa oli järjestetty erillinen tilaisuus, jossa henkilöstö oli käsitellyt kahdessa eri ryhmässä opiston vahvuuksia ja parantamisalueita. Vaikka arviointityön ja nykytilan kuvausten tekeminen nähtiin melko työläänä, henkilöstön innostus oli yllättänyt prosessista vastuussa olevan rehtorin ja aluerehtorin. Opiston arvioinnista nostettiin esiin, että henkilökunta oli saatu puhumaan asioista ja pohtimaan omaa työtään. Ylipäättään korostettiin, että tarpeista lähtevät arviointiprosessit voivat tukea työyhteisön kehittämistä.

Ensimmäisen arviointikierrroksen kokemuksista heränneiden keskustelujen jälkeen jatkettiin edellisessä koulutuksessa aloitettua CAF-arviointimallin kääntämistä opistojen omalle kielelle. Tällä kertaa käännettäviä arviointialueita olivat johtajuus, strategiat ja toiminnan suunnittelu, prosessit sekä keskeiset suorituskykytulokset. Käännöstyö opistokielelle koulutuksen aikana nähtiin melko työläänä prosessina, koska käännettäviä kohtia mietittiin ja hiottiin pitkään. Toisaalta käännöstyö koettiin myös erittäin palkitsevana, koska käsiteltävistä aihealueista syntyi paljon keskusteluja, jotka puolestaan heijastelivat koulutukseen osallistujien näkemyksiä tämän ajan ja tulevaisuuden kansalaisopistotoiminnasta. Keskusteluja oli käyty koulutuspäivien aikana sekä yhdessä että pienryhmissä, mutta varsin pian oli todettu yhteisen keskustelun olleen paras toimintatapa ryhmän ollessa sopivan kokoinen.

Koulutuspäivän aikana käytiin ulkopuolisen CAF-prosessikonsultin ohjaamana eri arviointikohtia läpi ja samalla ne muutettiin vastaamaan kansalaisopistojen arvioinnin lähtökohtia. Arviointimallin muokkaamista tehtiin keskustellen ja työ eteni varsinaisen arviointimallin luomisen lisäksi syvempiin pohdintoihin muun muassa kansalaisopistotoiminnan nykyisestä olemassa olost ja perustehtävästä yhteiskunnassa. Näistä keskustellen muokkautui esimerkiksi arviointimallin organisaation prosesseja tehtäväkäsityksen näkökulmasta kuvaava kohta:

5.1 Opisto tunnistaa perustehtävänsä, suunnittelee ja kehittää prosessejaan

- Opiston perustehtävä on kaikille työntekijöille selvä.*
- Opiston toiminta on lainmukaista.*
- Henkilöstö on mukana perustehtävän toteuttamisen suunnittelussa ja kehittämisessä.*
- Opiston perustehtävän toteuttamiseen liittyvä tehtävänjako ja vastuut on määritelty.*
- Opisto arvioi toimintaympäristön muutosten vaikutuksia perustehtävän toteuttamiseen.*

- *Opiston perustehtävän hoitamiseen liittyvä resurssien jako perustuu strategiaan ja toiminnallisiin tavoitteisiin.*
- *Opisto kehittää palveluidensa saatavuutta ja saavutettavuutta.*
- *Opisto arvioi, kehittää ja yhtenäistää prosessejaan.*
- *Opisto analysoi ja arvioi prosessiensa riskejä, menestystekijöitä ja toimintaympäristön muutoksia.*
- *Opisto hyödyntää alueellista, kansallista ja kansainvälistä vertailuoppimista uudistaessaan prosessejaan.*

CAF-koulutusten järjestämisen taustalla osana Kotva-toimintaa oli nähtävissä päivän aikana käytyjen keskustelujen ja osallistujien kirjoitelmien perusteella eri syitä. Arviointiin oli ensinnäkin kohdistunut jatkuvasti painetta valtiovalan taholta, koska se on määritelty laissa pakolliseksi opistoille. Toiseksi hankkeessa mukana olevat kansalaisopistot olivat kamppailleet erilaisten toimivien arviointityökalujen kanssa jo pitkään, koska aiemmin käytössä olleet arviointimallit Suomen laatupalkinto ja EFQM olivat olleet liian monimutkaisia ja raskaita etenkin pienten ja keski suurten kansalaisopistojen käyttöön. Osallistajat toivat myös esiin, etteivät pienimmät opistot ole aina resurssipulan vuoksi voineet tehdä juuri lainkaan lain velvoittamaa arviointia. Lisäksi CAF-koulutuksiin osallistuneiden mukaan muutokset yhteiskunnassa, kansalaisopistojen toimintaympäristössä sekä asiakkaiden tarpeissa ovat korostaneet laadun arvioinnin tärkeyttä, jotta kansalaisopistot pystyvät toimimaan tulevaisuudessakin osana vapaata sivistystyötä. Yksi keskeisistä CAF-koulutusten tavoitteista olikin juuri laadun parantamiseen pyrkivä toiminta.

Tiedottaminen osana työhyvinvointia

Tiedottaminen osana työhyvinvointia -koulutus pidettiin Oulussa maaliskuussa 2011. Paikalle oli saapunut edellisen koulutuksen tapaan osallistujia, niin rehtoreita kuin muuta hallinnollista henkilöstöä, kansalaisopistoista eri puolelta Meri-Pohjolan opistopiiriä. Tiedottaminen osana työhyvinvointia -koulutus poikkesi CAF-koulutuksista siten, että se oli vain yksittäinen koulutuspäivä eikä siinä ollut samanlaista prosessimaista toimintatapaa välitehtävineen. KOTVA-toiminnassa tiedottaminen oli kytketty osaksi työhyvinvointia ja koulutuksen tavoitteena oli ensin tutustua viestintään ja kommunikaatioon työhyvinvoinnin näkökulmasta. Jälkimmäinen puolisko koulutuspäivästä puolestaan keskityttiin markkinointiin ja mainontaan aamupäivällä läpi käytyjen asioiden pohjalta. Koulutuksen aikana korostettiin viestintäosaamisen merkitystä kaikessa toiminnassa, mutta etenkin opistojen markkinoinnissa. Viestintä- ja markkinointikoulutukseen oli tuotu mukaan myös yhteiskunnallinen näkökulma, sillä kouluttaja nosti esiin yhteiskunnan ja ympäristön nopean muuttumisen ja kansalaisopiston henkilöstön velvollisuuden olla valppaina muutoksen keskellä, koska kansalaisopistojen toiminnan tulkittiin olevan lopulta riippuvaista asiakkaista.

Kouluttaja esitteli itsensä eräänlaisena tyhjämyynnin eli mielikuvien myynnin ammattilaisena ja mainonnan sekä markkinoinnin tekijänä. Toisaalta hän oli toiminut myös aikuiskouluttajana, joten aiheen asiantuntijuus ja aikuisten opettaminen oli kouluttajalle tuttua. Koulutuspäivän kulku perustui pitkälti kouluttajan ajatukseen ja ohjenuoraan, jossa koulutettavat ottavat vastaan ja sekoittavat kuulemaansa omiin kokemuksiinsa. Mitään valmiita työkaluja opistojen viestintään tai markkinointiin ei sinänsä tarjottu, vaan päivään sekoittui kouluttajan näkemyksiä viestinnän lainalaisuuksista ja värikästä tarinan-kerrontaa yhdistettynä kansalaisopistotoimintaan. Päivän anti ja hyöty jäi monelta osin kuulijan itsensä tulkittavaksi. Kouluttajan tapa toimia jakoikin mielipiteitä osallistujien kesken ja osa piti kouluttajan kielenkäyttöä ja vitsejä sopimattomana kansalaisopistojen viestinnän koulutuksessa:

”Tiedottaminen osana työhyvinvointia –koulutuksen jälkeen olin todella surullinen. Koko päivän oli vaikea istua luennolla, koska luennotsijan kielenkäyttö ei pysynyt asiallisuuden rajoissa.”

Yleisesti koulutusta ja kouluttajan tapaa käsitellä aihetta pidettiin toimivana. Etenkin asioiden käsitteilyä yhdessä ja innostavaa ilmapiiriä arvostettiin:

”Kouluttaja oli mukaansatempaava, hauskakin ja varmasti alansa ammattilainen, selkeä esittämistapa ja hyvää oli myös se, ettei koulutus jäänyt yksinpuheluksi vaan haastoi mainiolla tavalla myös kuulijat mukaan tehtäviin.”

Koulutuspäivän aikana tuotiin esiin, että vastuu tiedottamisesta, viestinnästä ja markkinoinnista oli monesti opistoilla ja sen henkilökunnalla itsellään. Pienissä opistoissa ei useimmiten ollut erillistä viestinnän osaajaa ja markkinoinnista saattoi olla vastuussa rehtori. Aiheesta käydyissä keskusteluissa mainittiin, että nykyajan kansalaisopistossa voitaisiin entistä enemmän hyödyntää viestintäkanavina perinteisten opinto-oppaiden lisäksi lehdistä julkaistavia uudenlaisia artikkeleita ja Facebook-sivuja. Yhtenä päivän teemaan liittyvänä näkökulmana esitettiin, että kuvailu ja mielikuvien luominen on erittäin tärkeää strategian ja vision eteenpäin viemisessä, ihmisten johtamisessa ja kilpailun välineenä. Paikalla olevien kansalaisopistojen edustajilta kysyttäessä oppilaitoksen visiosta, unelmista ja tavoitteista vastattiin seuraavanlaisia asioita: suvaitsevaisuus, laatu, tasa-arvo, kuntalaisten palvelu, terveyttä ja hyvinvointia edistävä toiminta. Eräässä opistossa visio oli tiivistetty lauseeseen: *”Opisto on helmi ihmisten arjessa, helmi opistojen joukossa.”* Mielikuvien yhteydessä kouluttaja toi myös esiin kansalaisopiston arvon koulutuksen tarjoajana. Lisäksi koulutuspäivän aikana pohdittiin, mitä kansalaisopistoista luotaville mielikuville voidaan tehdä.

Koulutuksessa käytiin kouluttajan aloitteesta monipuolista ja pohtimaan herättelevää keskustelua siitä, mitä kansalaisopistotoiminta on tai voisi olla tässä ajassa. Eräs esille nostettu kysymys oli se, että voisiko kansalaisopistot ottaa toiminnan lähtökohdaksi voiton tavoittelamisen, jonka avulla kansalaisopistot kehittyisivät nykyistä paremmin ja tehokkaammin. Voiton tavoittelun ajatukseen yhdistettiin myös

tietynlainen ahneus ja kateus, joka toimisi yhtenä kehitystä eteenpäin vievänä voimana. Tämä aihe herätti vilkasta keskustelua kansalaisopistojen opetushenkilöstön keskuudessa ja aiheutti vahvan vastareaktion kansalaisopistojen oman tehtävän puolustamisessa. Kansalaisopistojen ideologiassa katsottiin olevan ajatus siitä, että koulutusta tarjotaan kaikille, eikä kenenkään pitäisi jäädä koulutustarjonnan ulkopuolelle rahan puutteen vuoksi.

Yksi keskeisimmistä päivän painopisteistä oli kuluttajakäyttäytymisen ymmärtäminen, jonka avulla oman opiston viestinnän ja markkinoinnin suunnittelu ja toteuttaminen olisi tehokkaampaa. Tämä ajateltiin puolestaan mahdollistavan opiskelijoiden aktiivisen osallistumisen kursseille. Tiedottaminen osana työhyvinvointia koulutuksesta koettiin olevan käytännön hyötyä tulevien kurssien markkinoinnin suunnittelussa:

”Koulutuspäivästä oli minulle hyötyä ennen kaikkea opinto-ohjelman 2011–2012 suunnitteluun. Sen suunnittelu on parasta aikaa käynnissä ja selkäytimessä ovat X:n neuvot kuten se, että ei ehkä ole kaikista paras keino mainostaa ”lyhytkurssia halvalla”. Toisaalta sain vahvistusta joihinkin asioihin mitä olemme jo toteuttaneet.”

Tiedottamiseen liittyvän koulutuksen järjestämisen tärkeyttä osana KOTVA-koulutuksia perusteltiin edellä kuvatun lisäksi useista eri näkökulmista. Osallistujat kokivat koulutuksessa käsitellyn viestinnän ja tiedottamisen aihepiirin ennen muuta tärkeäksi omassa työssään ja työyhteisössään. Koulutusten aikana vahvistui kuva, ettei tämän tyyppistä koulutusta oltu aiemmin järjestetty kansalaisopistoissa ja senkin vuoksi koulutusta pidettiin hyvänä ja odotettuna. Lisäksi viestinnän ja tiedottamisen osaamisen merkitys korostui pohdittaessa, millaisia ongelmia on kohdattu kansalaisopistojen kuntalaisille tarjottavien kurssien toteutumisessa:

”Huono tiedottaminen aiheuttaa mielestäni paljon pahoinvointia niin yksilöille kuin koko organisaatiolle. Puutteellisen tiedottamisen vuoksi paljon opiston kursseja jää toteuttamatta. Opistoissa on syytä kiinnittää erittäin paljon huomiota tiedottamiseen ja markkinointiin, koska muutoin paljon työtä ja energiaa menee hukkaan, kun koulutukset eivät toteudu.”

Ylipäätään tiedottamisen haasteet tunnistettiin myös opistojen sisäisessä viestinnässä:

”Haasteena kansalaisopistojen opettajakoulutuksille on tiedonkulku opistoissa. Nytkin näyttää siltä, että kaikki rehtorit eivät ole vieneet tietoa eteenpäin ja/tai saaneet omia opettajiaan innostumaan koulutuksista.”

Tiedottaminen osana työhyvinvointia koulutuksen aikana käsiteltiin monipuolisesti ja välillä hyvinkin värikkäästi viestinnän, mainonnan ja markkinoinnin tärkeäksi koettuja aihepiirejä. Koulutuksen aikana käytiin monia mielenkiintoisia keskusteluja kansalaisopistojen omasta tehtäväkuvasta ja tämän het-

ken toimintaa ohjaavista arvoista. Samalla tuotiin esiin viestinnän merkityksiä niin työyhteisön sisällä kuin laajemmin koulutusorganisaation ulkopuolella.

Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi

KOTVA-toiminnan aikana toinen laaja teema-alue painottui työhyvinvointiin ja CAF-koulutuksissa aloitettu prosessimainen toimintatapa jatkuikin Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi -koulutuksissa. Työhyvinvointia tiedottamisen näkökulmasta tarkastelevan yksittäisen koulutuksen jatkumona kolme koulutuspäivää kestävä prosessikoulutuksen ensimmäinen kokoontuminen oli toukokuussa 2011. Ensimmäinen koulutuspäivä oli varattu orientaatiolle, jossa osallistujat tutustuivat työhyvinvointiin. Yhteisten osuuksien lisäksi päivän aikana syvennyttiin aiheeseen pienryhmissä, jossa aiheita käsiteltiin oman työyhteisön ja omien kokemusten näkökulmista. Tulevissa koulutuksissa oli puolestaan tarkoitus keskittyä työhyvinvoinnin johtamisen tukemiseen. Alkanut koulutus ei tälläkään kertaan rajoittunut vain lähiopetukseen, vaan koulutuspäivien välillä oli tarkoituksena tehdä työhyvinvointisuunnitelmaa omissa opistoissa. Koulutuksessa opittua sovellettiin heti käytännössä omassa opistossa, aivan kuten tehtiin CAF-koulutuksissa. Kaiken kaikkiaan koulutuksen aiheeseen perehdyttiin ensimmäisen koulutuspäivän aikana monipuolisesti niin sen käsitteen, johtamisen, työn ja työolojen kuin henkilöstön osaamisenkin näkökulmista. Ennen muuta tavoitteena oli tuoda esiin, miten työhyvinvointi näyttäytyy kansalaisopistoissa.

Koulutuksen yhtenä keskeisenä päämääränä oli työhyvinvointisuunnitelman tekeminen kansalaisopistoissa. Koulutukseen osallistuneiden kirjoitelmissa arvostettiin prosessimaista tapaa käsitellä työhyvinvointia ja sen soveltamista heti opistojen konkreettiseksi hyödyksi tehtävän suunnitelman avulla. Eri-tyyppisen hyödyllisenä koettiin se, että suunnitelmaa tehtiin koulutuspäivän yhteydessä. Tällöin varmistettiin osallistujien mukaan, että työhyvinvointisuunnitelma tulee todella tehdyksi eikä jää kesken. Osallistujat kertoivat, ettei aikaisemmissa koulutuksissa opittuja asioita ole useinkaan onnistuttu hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla kansalaisopistojen arjessa. Prosessimaista koulutusta ei ole ollut aiemmin kovinkaan hyvin tarjolla, ja tällainen työskentelytapa koulutuksissa ja omissa kansalaisopistoissa koettiin pääasiassa mielekkääksi ja tärkeäksi. Lisäksi kehittämisen arviointiin edenneen sujuvasti aiemmasta CAF-koulutuksen prosessimaisesta työskentelystä saatujen kokemusten pohjalta:

”Olen asettanut koulutukselle tavoitteeksi, että teemme koulutuksen kuluessa opistollemme työhyvinvointisuunnitelman, jonka työstäminen käynnistyi koulutuksen kuluessa. --- Suunnitelmaa oli hyvä tehdä, kun edellisessä prosessissa olimme työstäneet opiston itsearviointin kevään kuluessa. --- Arvioinnissa olimme jo kartoittaneet opiston vahvuuksia ja parantamisalueita, nyt vain tarkastelimme asiaa työhyvinvoinnin näkökulmasta.”

Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi koulutusta pidettiin osallistujien mielestä erittäin laadukkaana ja hyvin toteutettuna. Koulutus oli suunniteltu yhdessä Työterveyslaitoksen työhyvinvointiasiantuntijoiden kanssa, mikä näkyi koulutuksen lopputuloksessa ja osallistujien mielipiteissä. Osallistujat kokivat, että koulutuksen aikana teoria ja käytäntö vaihtelivat sujuvasti. Lisäksi työnhyvinvointia tarkasteltiin yleisellä tasolla, opistojen tasolla ja jokaisen henkilökohtaisella tasolla. Myös työtapojen arvioitiin vaihdelleen päivän aikana sopivasti luento-osuuden ja ryhmätöiden välillä, minkä seurauksena koulutukseen osallistujat eivät kokeneet koulutusta liian abstraktina tai teoreettisena. Myös itse aihe oli tärkeä, koska se koettiin erittäin merkittävänä oman ja muiden työyhteisössä olevien työssäjaksamisen kannalta:

”Työhyvinvointi-koulutusta meillä ei aikaisemmin ole ollut eli yleensä koulutusta, jossa kehitetään oman työyhteisön sisäistä yhteistyötä sekä päätoimiseen henkilöstöön että tuntiopettajiin. Koulutus on erittäin tarpeellinen, koska kansalaisopisto on hyvin erilainen muihin oppilaitoksiin nähden. Meidän opettajista on pääosa tuntiopettajia, jotka tekevät työtään hyvin yksin eli ilman varsinaista työyhteisöä. --- Kun osaamme huomioida ja tukea tuntiopettajiamme ja kaikkia työyhteisöjen jäseniä, he jaksavat työssään paremmin kuin ilman tukea.”

Kansalaisopistot nähtiin työhyvinvoinnin näkökulmasta erilaisena organisaationa suuren tuntiopettajamäärän vuoksi. Koulutusten aikana luotava hyvinvointistrategian ajateltiin vastaavan tähän haasteeseen niin, että koulutuksiin osallistuvat rehtorit olivat avainasemassa tiedon viemisessä opistoihin ja mallinnusten hyödyntämisessä opistojen arjessa. Koulutussisältö nähtiin vastaavan erityisesti tämän ajan kansalaisopistojen tarpeisiin.

Kaikkia tämän tutkimuksen aikaisia koulutuksia tarkasteltaessa korostui erilaiset tavat toteuttaa koulutusta ja laajempien resurssien mahdollistama yhteistyö kouluttajien kanssa. Koulutuspaikkakuntana oli kaikissa koulutuksissa Oulu, jonne osallistujien oli helppo tulla. Kansalaisopistojen henkilöstön mielestä oli erityisen tärkeää, että koulutus oli omalla alueella. Koulutuksethan olivat tähän asti usein olleet etelässä, jolloin matkakustannukset olivat pienille ja keskisuurille opistoille kohtuuttomat. Lisäksi matkustaminen vei tällöin paljon aikaa ja energiaa sekä vaati erilaisia opetusjärjestelyjä opistoissa. Tämä oli aiemmin rajoittanut koulutukseen osallistumista merkittävästi. Oulu koulutuspaikkakuntana mahdollisti myös sen, että Meri-Pohjolan alueella toimivista opistoista oli mahdollista useamman henkilön osallistua koulutukseen, mihin ei ollut ennen ollut mahdollisuutta.

4.3 Oman osaamisen, työyhteisöjen ja kansalaisopistotoiminnan kehittämistä

Ylhäältä hallinnosta lähtenyt uudistus muuttui kehittämistoiminnan aikana pilotti-kansalaisopistoissa tehtäväksi alueelliseksi kehittämiseksi, jossa henkilöstön ajateltiin muokkaavan niin omaa ammatillista tulevaisuuttaan kuin kansalaisopistotoiminnan suuntaa. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia koskien sitä,

mihin kehittämisprosessiin kansalaisopiston henkilöstö tuli mukaan ja toisaalta, mitä KOTVA-toiminta oli lopulta heidän näkökulmastaan. Prosessin seuraamisen ja eri aineistojen kautta tunnistin yhteensä viisi erilaista näkökulmaa hankkeessa aloitetusta kehittämisestä. Henkilöstön kokemuksia ja käsityksiä kehittämistoiminnasta voi hahmottaa pikemminkin toisiinsa limittyvinä kuin täysin itsenäisinä. Toisaalta on myös tuotava esiin, että kehittämistoiminta oli oman tutkimukseni aikana vasta alkuvaiheessa ja sen oli tarkoitus jatkaa prosessimaisena myös tulevaisuudessa.

Kansalaisopistojen huomioimista ja uudenlaista toiminnan kehittämistä

Käynnistettyä KOTVA-hanketta pidettiin kaiken kaikkiaan valtakunnallisesti merkittävänä panostuksena kansalaisopistojen toiminnan ja sen henkilöstön kehittämisessä pitkällä aikavälillä. Koulutuksiin osallistuneet kokivat erittäin positiivisena ja suurena mahdollisuutena sen, että vapaan sivistystyön oppilaitokset pääsivät osallistumaan ja saivat rahoitusta OSAAVA-ohjelmassa. Kansalaisopistojen henkilöstö oli nähty koulutussuuntautuneena, mutta aiemmin haasteita oli ollut riittävien koulutusmäärärahojen saamisessa. Aiempaan verrattuna taloudelliset resurssit olivat nyt KOTVAssa huomattavasti isommat ja näin onnistuttiin vastaamaan kansalaisopistojen henkilöstön koulutukselliseen tarpeeseen:

”Mutta kaiken kaikkiaan mä olen sitä mieltä, että tää on äärettömän hieno juttu. Ja se että yleensä vapaan sivistystyön oppilaitokset on lähtenyt tähän Osaava-hankkeeseen mukaan ja se, että me päästiin tähän Kotvaan. Se on meille tosi iso mahdollisuus. Ainahan opistopiiri on kouluttanut opistopiirin alueen kansalaisopistot. Meillä on aina ollut tiettyjä teemoja ja me on järjestetty koulutuksia mutta se on ollut paljon pienimuotoisempaa. Nyt meillä on ollut tosi hyvin rahaa käytössä ja on tosiaan voitu siihen tarpeeseen, mikä siellä kentällä on.”

Hankkeen seuraamisen perusteella voi sanoa, että mukana olevien kansalaisopistojen jäsenet olivat havainneet tarvetta muutokseen. KOTVA oli henkilöstölle ennen muuta mahdollisuus kehittää ja uudistaa kansalaisopistotoimintaa, millä voidaan katsoa olevan yhtymäkohtia Langin (2012, 123) tunnistamista rehtorityypeistä eniten muutossuuntautuneisiin reformisteihin, joiden arvot ja asenteet olivat hyvin muutosorientoituneita. Kehittämistä ja uudistamista tarkasteltiin toisaalta pitkäkestoisen, prosessimaisen toiminnan ja toisaalta kokonaisvaltaisemmin kehitettävien koulutusten mahdollisuuksien näkökulmista. KOTVAn myötä ajateltiin parhaimmillaan saavutettavan uudenlainen toimintakulttuuri opistojen käytäntöihin. KOTVA-koulutusten katsottiin tulleen tarpeeseen ja sopivaan ajankohtaan, sillä tämän tyyppistä kehittämistoimintaa oli odotettu pitkään opistoissa. Useissa yhteyksissä tuotiinkin esiin, että rahoituksen saaminen oli ennen muuta kaivattu ja uudenlainen huomionosoitus vapaan sivistystyön oppilaitosten suuntaan:

”OSAAVAn kohderyhmiä ovat vähän koulutukseen osallistuvat, yli 55-vuotiaat ja pää- ja sivutoimiset opettajat. Kansalaisopistojen opettajat ovat juuri tuota kohderyhmää. Perus- ja lukio-opetuksen opetushenkilöstöllä on erilaisia velvoitteita koulutukseen osallistumisesta ja kouluttautumisesta, samoin

on ammatillisella puolella. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstö sen sijaan on unohdettu kansanosa, jolla ei ole paljon mahdollisuuksia osallistua opiston ulkopuolisiin koulutuksiin.”

Toisaalta KOTVA-toiminnan tarjoamat resurssit ja uudenlainen mahdollisuus kansalaisopistojen täydennyskoulutuskäytäntöjen luomiseen ei kaikissa tilanteissa ollut henkilöstölle itsestään selvää. Kirjoitelmissa pohdittiinkin, miten haasteellista on lopulta saada kaikki asianosaiset aktiivisesti koulutuksiin mukaan ja ennen muuta sitoutumaan työyhteisön kehittämiseen. Rehtoreiden toiminnan merkitystä korostettiin, jotta koulutuksissa käsiteltäviä asioita hyödynnetään työyhteisön eduksi. Toisaalta heidän osallistuminen koulutuksiin arvioitiin tärkeänä muun henkilökunnan sitouttamisen kannalta. Tämä näkyi koulutusten aikana yhden rehtorin selvinä tavoitteina siitä, miten oman työyhteisön henkilöstöä saadaan mukaan koulutuksiin ja tietoiseksi KOTVA-koulutusten sisällöistä:

”Tavoitteeksi Kotva -koulutuksille olen asettanut mm. sen, että nyt kun koulutuksia on olemassa koetan osallistua ja innostaa omia opettajiani osallistumaan mahdollisimman moneen ja jos meiltä ei muut osallistu, vien koulutuksessa saamani tiedot omalle työyhteisölleni joka viikkoisessa infossa.”

Toisaalta kirjoitelmissa kiinnitettiin huomiota opistojen avainhenkilöiden puuttumiseen koulutuksesta:

”Harmi, kun meidän työyhteisön toinen aluerehtori ei ollut koulutuksessa. On tärkeätä, että koulutukseen saadaan kaikki asianomaiset mukaan ja sitoutumaan, jotta koulutusta pystytään hyödyntämään työyhteisön parhaaksi.”

Kehittämiseen osallistuminen vaikuttaisi edellyttävän aina yhteistä keskustelua, aikaa ja toimintaan sitoutumista. Vaikka kansalaisopistojen rehtorit suhtautuivat luontevasti kehittämiseen, on kuitenkin hyväksyttävä ihmisten sitoutuminen hankkeeseen eri tavoin ja eri vaiheissa. (ks. Rajakaltio 2011, 155–157.) KOTVAN tarkastelun yhteydessä tuotiin esiin, että jokainen joutui ainakin jollakin tavalla koulutusten aikana muotoilemaan omia ajatuksia ja prosessimaisessa toiminnassa myös ottamaan kantaa kansalaisopistojen toimintaan.

Osaamisen ja työyhteisön kehittämistä

KOTVA-koulutukseen osallistujat tarkastelivat usein omaa osaamistaan koulutuksessa saatujen kokemusten pohjalta. Aineistoni mukaan hanke koettiin yhdeltä osalta osaamisen ja työyhteisön kehittämisenä. Useimmiten henkilöstön käsityksissä korostui uudenlaisten näkökulmien saaminen omaan työhön, ajan tasalla pysyminen, herkkyyys yhteiskunnassa tapahtuville muutoksille ja aktiivinen koulutautuminen mahdollisuuksien mukaan. Kansalaisopistojen henkilöstö kuvasi itseään koulutushalukkaana. Koulutusten jälkeen tehdyissä kirjoitelmissa tuotiin esiin myös ajattelutapa, jonka mukaan asioita ei kannata tehdä samalla tavalla kuin ne on aina tehty. Lisäksi korostettiin uuden oppimisen positiivista merkitystä omalle työlle:

“Kokemuksestani olen huomannut, että kannattaa ottaa aikaa uusiin asioihin, koska se lisää puhtia työhön ja antaa uutta näkökulmaa. Itse asiassa energia lisääntyy kun pystyy uudistamaan työtään päinvastoin kuin luulis.”

Toisaalta osa kertoi koulutuksen keskeisimmän sisällön ja hyödyn olevan muualla kuin itse koulutuksen aikana käsitellyissä asioissa. Lisäksi muutamat eivät osanneet nimetä selkeitä tavoitteita oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Toisaalta koulutusten osaamisen kehittämiseen pyrkivää tavoitetta ja perimmäistä tarkoitusta ei ollut kuitenkaan täysin kielletty:

“En ole asettanut määrättyjä tavoitteita, koen hyvänä asiana kun kansalaisopistojen työntekijät tapaavat toisiansa ja vaihtavat työkuulumisia. Tietysti on hienoa jos kurssista jää uutta pohdittavaa työkentälle.”

Suhtautuminen osaamisen ja työyhteisön kehittämiseen koulutusten avulla vaihteli jonkin verran. Edellä mainittujen kokemusten lisäksi koulutuksilla nähtiin olevan myös laajempia vaikutuksia kansalaisopistojen henkilöstön oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen. Toiminnan arviointiin vaikuttavan myös henkilöstön motivoitumiseen, innostumiseen omasta työstä ja ammatti-identiteetin muovaamiseen:

“KOTVA-koulutuksella on mielestäni tärkeä merkitys koko opistopiirin opistojen ja henkilöstön ammatillisessa kehittämisessä, myös ammatti-identiteetin kehittämisessä. Olemme pystyneet järjestämään koulutusta eri ammattiryhmille ja yhteisöille koulutustarpeen mukaan. Koulutuksilla on ollut erilaisia funktioita niin yksittäisen oppijan kuin koko opiston näkökulmasta tarkasteltuna. Koulutukset ovat tukenet yksittäisen opettajan ammattitaitoa ja ammatillista osaamista --- Koulutus on tukenut myös opiston palvelujen ja uusien palvelujen kehittämistä.”

Kansalaisopistojen jatkuvan kehittämisen keskiössä mainittiin olevan henkilöstön aktiivinen kouluttaminen. KOTVA-koulutuksilla tunnustettiin olevan myönteinen vaikutus kansalaisopistojen henkilöstön osaamisen kehittymiselle. Itsensä kehittäminen koettiin myös tärkeäksi työssä jaksamiseen vaikuttavana asiana. Henkilöstö tarkasteli omaa kehittymistä oppimisena sekä reflektoi työtään onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Erityisesti kansalaisopistojen rehtorit olivat selvästi myös muutoshalukkaita ja arvioivat KOTVA-toiminnan olevan mahdollisuus kehittää osaamista ja ennen muuta muuttaa toimintatapoja (ks. Lang 2011). Poikelan ym. (2009) havaintojen tavoin kansalaisopistojen henkilöstön osaamisen ja kehittämisinnokkuuden kerrottiin myös vaihtelevan eri opettajaryhmien välillä. Tuntiopettajien katsottiin tarvitsevan eniten tukea pedagogisen osaamisen kehittämiseen, vaikka heillä monesti olikin erittäin vankka asiaosaaminen opetettavasta aineesta:

“Ainakin täällä meillä maalla ihmiset tulee sen oman asiantuntemuksen ja asianhallinnan perusteella opistoihin opettamaan, mutta sitten saattaa olla ongelmia tai haasteita ryhmän kanssa toimimisessa. Toki ne opettajat, jotka opettaa ja pysyy kansalaisopistossa hallitsevat ryhmässä toimimisen äärettömän hyvin eihän ne muuten ne opiskelijat pysyisi siellä ryhmissä. Tukea siihen pedagogiseen työhön.”

Ammatillisen osaamisen parantaminen ja jatkuva uudistumisen tarve välittyivät yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta selvästi niin KOTVA-koulutuksissa käydyissä keskusteluissa kuin koulutusten jälkeen tehdyissä kirjoitelmissa. Hankkeeseen osallistuvissa kansalaisopistoissa oli tiedostettu tarve kehittää koko henkilöstön osaamista, minkä ajateltiin vaikuttavan yleisemmin kansalaisopistotoimintaan ja sen palvelujen kehittämiseen. Kirjoitelmissa korostettiin monipuolisten koulutusten järjestämisen tärkeyttä, jotta toisaalta opetuksen taso vastaisi kuntalaisten koulutukselliseen tarpeeseen ja toisaalta asiantuntijuus voisi nostaa kansalaisopistojen arvostusta sen palveluita käyttävien ihmisten keskuudessa.

Osaamisen kehittämisessä oli alettu aiempaa enemmän painottaa myös yhteisöllisyyttä ja koko työyhteisön kehittämisen näkökulmia (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Kun koulutuksissa ja kirjoitelmissa tarkasteltiin KOTVA-koulutusten merkitystä työyhteisöjen kehittämisen näkökulmista, koettiin ennen kaikkea tärkeäksi muilta saatu palaute ja mahdollisuus käsitellä työssä haastavia asioita yhdessä. Erityisesti CAF- ja osaltaan myös Työhyvinvointi työpaikkakulttuuriksi -prosessikoulutusten vaikutusta työyhteisön kehittämiseen tähdennettiin osassa kirjoitelmia hyvinkin selkeästi. Työyhteisöissä koulutusten jälkeen tapahtunut opittujen asioiden testaaminen ja soveltaminen koettiin hyödylliseksi opistotoiminnan kannalta:

”Antoisuuden tähän koulutukseen on antanut minulle se, että olemme kokeilleet työyhteisössä arviointia oppimamme perusteella. Eli me olemme testanneet heti opittua käytäntöön. Tietenkin olemme itse työstäneet kurssilla opittua omaan käyttöömme soveltuvaksi. Minkä hyvin on tehnyt, se palkitsee tekijänsä. Työyhteisön saa innostumaan helpommin, kun valmistelee ja perehtyy itse hyvin asiaan ja sen jälkeen tuo tässä tapauksessa arvioinnin yhteisesti koettavaksi.”

Lisäksi KOTVA-toiminnan kuvauksissa korostui näkemys, ettei työyhteisön kehittämiseen suunnattu koulutus ollut vain lyhytaikaista työyhteisön kehittämistä, vaan siitä oli arvioinnin avulla tarkoitus saada pysyvä käytäntö. Henkilöstön näkemyksissä heijastui myös sellaisen toimintamallin omaksuminen, missä työyhteisön kehittämiseen tarkoitettua työkalua ei pidetä muuttumattomana, vaan sitä kehitetään edelleen:

”Tästä saamme käyttöömme sellaisen työkalun, jota voimme käyttää vuosittain ja tarpeen mukaan tietenkin kehittää sitä. Tästä meidän pitää jatkaa eteenpäin eli valita kiireisimmät parannettavat kohdat ja suunnitella toteuttaminen, toteuttaa se ja edelleen arvioida koko prosessia.”

Osalla koulutukseen osallistujista oli jatkuvan kehittämisen tavoitteen lisäksi hyvinkin selkeä mielikuva siitä, miten työyhteisön kehittäminen tulisi tapahtua vaiheittain CAF- arvioinnin avulla. Toisaalta kirjoituksissa kiinnitettiin huomiota siihen, että CAF-arvioinnin avulla pitäisi päästä työyhteisön kannalta konkreettisiin lopputuloksiin, jottei arviointia tehdä vain velvollisuuden vuoksi. Työyhteisöjen kehittäminen tuli KOTVA-toiminnassa esiin yhteisöllisyytenä, yhteistyön ja tiimityön kehittämisenä, työssäoppimisen lisäämisenä ja organisaation toimintatapojen uudistamisena. Henkilöstön käsitysten perusteel-

la voidaan todeta, että koulutuksissa ei kiinnitetty huomiota vain yksittäisen opettajan osaamiseen vaan pyrittiin myös laajemmin koko opiston työyhteisön kehittämiseen.

Yhteistyötä ja verkostojen luomista

Aineistoissa näkyi vahvasti henkilöstön pyrkimys yhteistyöhön ja verkostoitumiseen KOTVA-toiminnan yhtenä osana. Henkilöstö viittasi tähän pyrkimykseen tuomalla esiin ennen muuta verkostoissa mahdollistuvan toiminnan laaja-alaisemman tarkastelun ja kehittämisen. Koulutuksiin osallistujat arvioivat yhteistyöllä, vertaistuella ja verkostoitumisella olevan keskeinen merkitys maantieteellisesti hajallaan olevien opistojen henkilökunnan osaamiseen ja työskentelyyn. Useissa kirjoitelmissa korostettiin koulutusten kautta aloitettua uudenlaista kehittämistoimintaa, jossa edellytettiin erityisesti työyhteisön sisäistä yhteistyötä. Samalla nostettiin esiin yhdessä tekeminen ja yhteisten kokemusten kautta tapahtuva oppiminen hankkeen koulutusten aikana ja etenkin myöhemmin omassa opistossa. Tällä yhteistoiminnalla katsottiin olevan suora vaikutus yhteistyön kehittymiseen työyhteisössä koulutusten jälkeen:

“On tärkeätä, että koulutuksessa on edustajia useista kansalaisopistoista. Näin pohdimme asiaa yhdessä. Yhdessä pohtiminen laajentaa ja syventää oppimista. Tässä koulutuksessa on yksi tai kaksi edustajaa kustakin työyhteisöstä niin silloin nämä edustajat tekevät työhyvinvointisuunnitelman yhdessä koko työyhteisön kanssa. Näin koulutus heti hyödynnetään koko työyhteisön hyväksi.”

Yhteistyötä ja verkostoitumista käsittelevien kuvausten yhteydessä tuotiin myös esille, että koulutuksissa ja kehittämisessä on tärkeää varata riittävästi aikaa, jotta verkostoitumista ja yhdessä oppimista pääsee todella tapahtumaan. Tällöin on mahdollista keskittyä myös Karjalaisen (2006, 253) mainitsemaan verkostojen toimivuutta parantavaan toimijoiden väliseen vuorovaikutuksen laatuun ja sen kehittämiseen. Sisäisen yhteistyön lisäksi ulkoinen yhteistyö niin kansalaisopistojen kuin niiden henkilöstön välillä arvioitiin olevan tärkeä osa koulutuksia. Vaikka alueen kansalaisopistojen henkilöstöstä monet työskentelivät paljon yksin ilman varsinaista työyhteisöä, kerrottiin kansalaisopistoissa olevan siinänsä valmiita verkostoja ja yhteistyöperinnettä:

“Tavoitteena on oppia yhdessä, voimme benchmarkata toisiamme. --- Yksittäisten koulutuspäivien tavoitteena on ollut, opettajan osaamisen lisääminen ja toisaalta verkottuminen saman alan opettajien kanssa. Kansalaisopistojen opettajat tekevät yksin työtään, heillä ei ole opettajanhuonetta, missä tavata kollegoita ja saada vertaistukea.”

Yhteiset koulutukset olivat ennen kaikkea arvokkaita tilaisuuksia päästä tapaamaan muita ja jakamaan kokemuksia eri kansalaisopistoista tulevien ihmisten kanssa:

“Samoin tärkeää on tavata muita kansalaisopistoihmisiä; koulutuksen aikana ja tauoilla pystyy keskustelemaan kollegojen kanssa monista asioista. Ja on aina kiva kuulla miten asiat muissa opistoissa

tehdään; missä ollaan onnistuttu ja missä ollaan menty metsään. Se on erittäin hyvä oppimisen keino.”

Vertaistuella ja opistopiirissä tehtävällä yhteistyöllä ajateltiin olevan suuri merkitys kansalaisopistoille. Samalla yhdessä tapahtuvan kehittämisen ja verkostoitumisen katsottiin parantavan tiedon jakamista työyhteisössä. Kun yhteistyötä ja verkostoitumista jäsennettiin, korostui aineistossa erityisesti kansalaisopistojen toiminnan erilaiset lähtökohdat verrattuna moniin muihin oppilaitoksiin. Tyypillisenä piirteenä kansalaisopistoille nähtiin, että vakituista henkilökuntaa on vähän ja toiminta on vahvasti sidottua tuntiopettajiin. Opettajien kerrottiinkin tarvitsevan ennen kaikkea vertaistukea, koska he toimivat toisistaan erillään Meri-Pohjolan opistopiirin alueella eikä aktiivista tiedonvaihtoa pääse näin syntymään:

”Opettajat ovat hirmu yksinäisiä puurtajia kansalaisopistoissa. Ei ole sitä työyhteisöä kuten perusopetuksessa tai lukiossa. Opettajat ovat pitkin pitäjää hajallaan ja toimivat yksin opiskelijoiden kanssa. He tarvitsevat sitä vertaistukea siihen.”

KOTVA-koulutuksissa kerrottiin alkaneen laajempi yhteistyö myös kansalaisopistojen ulkopuolisten eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Koulutuksissa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia kouluttajia, jotka olivat oman alansa asiantuntijoita. Näin päästiin myös yhteistyön avulla rakentamaan verkostoja kansalaisopistojen ulkopuolelle asiantuntijoiden ja kouluttajien suuntaan. Ylipäätään koettiin, että kansalaisopistoissa on lisääntynyt tarve toimia osana erilaisia verkostoja ja sopeutua sitä kautta muuttuneeseen toimintakulttuuriin. Tämän katsottiin myös edellyttävän kansalaisopistojen rehtorilta monipuolisuutta, oikeaa asennoitumista ja valmiutta työhön:

”Rehtorin työ alueopistossa on suunnittelua, arviointia, kehittämistä, raportointia, henkilöstöhallintoa, taloushallintoa, yhteistyötä sidosryhmien kanssa, kuntayhteistyötä, hanketoimintaa, rahoituksen hakemista...”

Yhteistyö, verkostoituminen ja tätä kautta mahdollistuva vertaistuki sekä verkostomainen kehittäminen tulivat esiin KOTVA-toiminnassa moniulotteisina ja toisiinsa limittyen. Verkostoitumisen etuna nähtiin, että kehitystyö, uudet ideat ja toimintatavat eivät kohdennu vain tietyn kansalaisopiston tai yksittäisen opettajan hyödyksi vaan parhaimmillaan kaikkiin yhteistyöverkoston toimijoihin. Koulutusten voidaan ajatella tukeneen yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymistä ja toisaalta kansalaisopistokentän roolin vahvistamista niin sisäisissä kuin ulkoisissa verkostoissa.

Mahdollisuus kansalaisopistojen tehtävän määrittelyyn

Tämän tutkimuksen aineistoissa niin havainnoiduissa koulutuksissa kuin kirjoitelmissa KOTVA-koulutukset olivat tilaisuuksia pohtia kansalaisopistojen nykyistä tehtävää yhteiskunnassa ja toisaalta sitä, millaista kansalaisopistoa tarvitaan tulevaisuudessa. Koulutusten aihepiirien ajateltiin uudella ta-

paa tuovan kansalaisopistojen tehtävän määrittelyn ja sen muuttumisen henkilöstön pohdittavaksi. Tehtävänäkökulmassa painottuivat useimmiten opistojen toiminta-ajatuksen, merkityksen ja nykytilan selkiyttäminen. Poikelan ym. (2009) näkemyksen tavoin henkilöstön määritelmässä korostui useissa yhteyksissä tasa-arvon toteuttamiseen pyrkivä sivistystehtävä, johon haettiin tukea vahvasti perinteisinä pidetyistä kansalaisopistotoiminnan arvoista. Aikuiskoulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta painotettiin ajatusta koulutuksen tarjoamisesta kaikille ja näin ollen kenenkään ei pitäisi jäädä koulutustarjonnan ulkopuolelle esimerkiksi pienten tulojen vuoksi:

“Kansalaisopiston on Vapaan sivistyksen oppilaitos. Palvelemme kaikkia kuntalaisia. Kuntalaisia on kaikenikäisiä ja hyvin erilaisia ja erilaisten odotuksien ja tavoitteiden kurssille tulevia. Eri ihmiset saavat ja oppivat erilaisia asioita samaltakin kurssilta --- Tarkoitetaan sitä, että kansalaisopiston tulee palvella kaikkia kuntalaisia ja tarjota hyvin erilaisia kursseja ja siten että kaikenlaiset ihmiset kokevat kansalaisopiston omaksi opistoksi.”

Kansalaisopistojen tehtävän määrittelyssä tuotiin esiin rinnakkaisina ja toisiaan paremminkin täydentävinä näkökulmat opistojen merkityksestä ja paikasta osana suomalaista aikuiskoulutusjärjestelmää sekä opistojen toimintaympäristössä olevien tarpeiden ja toiveiden huomioiminen. Tehtäviä jäsennettiin niin tarpeista lähtöisin olevan koulutustehtävän kuin palvelutehtävän näkökulmista. Toisaalta tietynlaiseen vaikuttavuuteen viittaavan ajattelun mukaisesti opistojen tehtävissä painottui toiminnan hyödyllisyyden tavoittelu, jolla pystyttiin perustelemaan merkitystä oman alueen kuntalaisille ja toisaalta suhteessa muihin aikuiskoulutusorganisaatioihin. Kansalaisopistoilla katsottiin olevan tulevaisuudessakin tärkeä aikuiskoulutuksellinen tehtävä. Lisäksi tulevaisuudessa opiskelijoiden koulutustarpeen huomioimiseen ja täyttämiseen tarvittavista panostuksista oli melko selkeä käsitys:

“Kyllä mä nään niinku tulevaisuudessakin kansalaisopiston äärettömän tärkeänä tuota niin sen kuntalaisen näkökulmasta puhutaan sitten mitä puhutaan. Se on tärkeää. Kansalaisopisto on aina pystynyt vastaamaan alueensa ja väestönsä tarpeisiin ja tietysti se, että tää maailma on monimutkaistunut niin paljon, että pystyy vastaamaan edelleen niihin tarpeisiin niin, että se ei ole pelkästään elitististä toimintaa vaan se vastaa siihen sivistykselliseen tarpeeseen, mikä sillä alueellisesti ja paikallisesti on. Se on tosi tärkeää. Mutta mikä se muoto on, niin pitäis pystyä tunnistamaan heikkoja signaaleja ja yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja löytämään niitä ihmisiä, jotka tarvitsee opetusta, koulutusta, palveluja. Löytää niitä uusia ihmisryhmiä.”

Kansalaisopistojen keskeisimpänä tehtävänä katsottiin olevan asiakkaiden eli kuntalaisten tarvitsemien ja toivomien palveluiden järjestäminen. Tästä näkökulmasta ajateltiin, että opistot järjestävät juuri sellaista koulutusta kuin kaikki kuntalaiset haluavat. Toisaalta kuvattiin myös realiteetteja, joiden mukaan rahoitus on tullut pidettyjen tuntien mukaan ja tällöin opistojen palveluita käyttävien tarpeet ovat olleet lähtökohtana toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Aikuiskoulutusorganisaationa kansalaisopistojen vahvuudeksi esitettiin ennaltaehkäisevä toiminta hyvinvointipalvelujen ja sivistyspalvelujen tuottajana sekä konkreettisten asioiden opettajana. Lisäksi korostettiin kansalaisopistotoi-

minnan sosiaalisen kanssakäymisen tuomia positiivisia vaikutuksia ihmisten jaksamiseen arjessa. Tällainen ennaltaehkäisevän toiminnan todettiin olevan kansantaloudellisesti huomattavasti edullisempaa kuin jälkien korjaaminen. Erityisryhmien kurssien suurta kysyntää korostettiin erityisesti. Tässä hetkessä kansalaisopistojen roolista hyvinvointipalvelujen tuottajana ja tulevaisuuden tarpeiden tunnistajana annettiin seuraava esimerkki:

“--- liikunnanopettajille järjestetään tällaista osteoporoosijumppa ohjaajakoulutusta. Tämä tarkoittaa sitä, että koska meillä maassa osteoporoosi tulee lisääntymään, niin pystyttäisiin sitten sillä kansalaisopistotoiminnalla niitä jotka on riskiryhmiä ohjaamaan ja saamaan asiaa haltuun jollakin tavalla. Tosi tärkeä rooli siis.”

Koulutuspäivien keskusteluiden ja kirjoitelmien perusteella tehtävän tarkasteluun yhdistettiin kansalaisopistojen jatkuva kehittäminen tärkeänä osana toiminnan jatkuvuuden varmistamisessa. Kehittäminen oli osaltaan selviytymistä niin toiminnan rahoittajan kuin opiskelijoiden huomioimisen näkökulmista. Erityisesti taustalla korostui huoli, että asiakkaat äänestävät jaloillaan, mikäli toiminnan kehittäminen loppuu. Tämä ajattelutapa tuli hyvin esille yhden koulutukseen osallistuneen henkilön kirjoitelmassa:

“Kansalaisopisto on paikka, jossa täytyy koko ajan kehittää uutta ja omaa toimintaa, jotta pysymme ajan hermoilla. Tärkeintähän on, että meillä on asiakkaita eli opiskelijoita ja teemme työtä heidän parhaaksemme.”

Kun opistojen tehtävän tarkastelunäkökulmaa siirrettiin opistojen nykyisestä tehtävästä tarkemmin siihen millainen kansalaisopiston pitäisi olla tulevaisuudessa, esitettiin eräissä pohdinnoissa myös perinteisenä pidetystä kansalaisopistojen ideologiasta poikkeavia markkinatalouteen, tehokkuuteen ja kilpailuun liittyviä ajatuksia:

“Minusta on hyvä, että kouluttaja oli yritysmaailmasta, joka on vielä paljon raadollisempaa kuin kansalaisopistomaailma. Opistokenttä saisi enemmänkin ottaa opiksi yritysmaailmasta. Me pidämme itsestään selvänä, että opiskelijat löytävät meille.”

Kansalaisopistojen tehtävää ja sen uudelleen muotoutumista pohdittiin koulutusten aikana useasti ja hieman eri näkökulmista. Pohdinnoissa korostui opistotyön tärkeys kuntalaisille ja koulutuksen merkitys tulevaisuuden tehtävien haasteisiin vastaamisessa. Lisäksi kirjoitelmissa välittyi rivien välissä ajatus siitä, että kansalaisopistojen henkilöstö on saatu pohtimaan niin tiedostaen kuin tiedostamatta oman opistonsa tehtäväkuvaa ja mihin se on muuttumassa yhteiskunnan toisinaan nopeidenkin muutosten mukana. Tästä näkökulmasta uskottiin tarvittavan myös uutta osaamista ja herkkyyttä toimintaympäristön muutoksille. Koulutusorganisaationa heihin vaikutti kohdistuvan odotuksia tulevaisuuden ennakoinnin osalta.

Arviointia ja laatutyötä kansalaisopistojen profiilin nostamiseksi

Siinä missä edeltävän tehtävänäkökulman tavoitteet korostivat kansalaisopistojen tehtävää nyky-yhteiskunnassamme ja tulevaisuudessa, arviointi- ja laatunäkökulma vei tarkastelua lähemmäs niitä keinoja, joiden ajateltiin tukevan kansalaisopistojen toiminnan edellytyksiä ja paikkaa yhteiskunnallisena toimijana. KOTVA-hankkeen seuraaminen vahvisti käsitystä siitä, että tässä ajassa kansalaisopistojen henkilöstön oli tunnistettava ympäristöstä muuttuvia tarpeita sekä kehitettävä toimintaansa näiden suuntaisesti. KOTVAa voitiin tämän tutkimusaineiston perusteella tarkastella uudenlaisena tapana kehittää opistojen arviointi- ja laatutyötä. Tätä kautta henkilöstö koki vahvistavan kansalaisopistojen profiilia tärkeänä yhteiskunnallisena toimijana.

Laatuajattelu oli tuonut kansalaisopistoihin uusia käsitteitä ja uuden tarkastelukulman opistotoimintaan. Laatuajattelun katsottiin tuovan uutta toiminnan kehittämiseen, mutta samalla se merkitsi myös muutosta ja osaamisen kehittämiseen liittyviä haasteita. Laatutyön painopiste oli itsearviointissa ja laatu ymmärrettiin ennen muuta oman olemassaolon oikeutuksen etsimiseksi ja perusteluksi. Arvioinnin ajateltiin myös vahvistavan opistojen itseyemmärrystä ja tuovan kokonaisvaltaista laatua niin työntekijöiden hyvinvointiin kuin opiskelijoiden tarpeisiin vastaamiseen:

”Arviointia pitää tehdä oikeasti eli arvioida toimintaa, miettiä miten toimintaa parannetaan ja sitten parannetaan toimintaa ja uudelleen arvioidaan jne. Arviointi pitää olla jatkuvaa ja arvioinnin tulee olla sellaista, jonka kautta oikeasti kehitämme toimintaa. Arvioinnista tulee olla koko henkilöstö mukana.”

Samalla oli myös kohdattu haasteita saada koko henkilöstö mukaan tähän kehittämiseen ja ymmärtämään sen vaikutukset kansalaisopistoille:

”Haasteita on paljon. Miten saada kaikki opistot mukaan kehittämään ensin oman opiston toimintaa, joka vaikuttaa koko kansalaisopiston imagoon.”

Vaikuttikin siltä, että arvioinnille myönteisen ilmapiirin luominen oli hankkeen alkuvaiheessa erityisen merkityksellistä. Tämän lisäksi tutkimuksessa havainnoitu toiminta keskittyi hyvin vahvasti arvioinnin lähtökohtien ja kansalaisopistoille sopivan mittarin luomiseen. Kansalaisopistoissa oli suoritettu laadunarviointia KOTVA-koulutuksiin osallistujien mukaan vaihtelevin resurssein ja erilaisten työkalujen avulla jo usean vuoden ajan. Arviointityön välttämättömyyttä perusteltiin lain antaman velvoitteen lisäksi juuri oman opiston aseman vahvistamisen ja yleisen koulutuksen kehittämisen osana. Arvioinnin ajateltiin tukevan päätösten tekemistä kansalaisopistotoiminnan johtamisessa. Etenkin CAF-arviointia ja sen mahdollisuuksia pitkän aikavälin kehittämistoiminnalle tuotiin esiin koulutusten aikana. Myös vapaan sivistystyön kehittämisohjelmassa mainitut tavoitteet ja toimenpiteet laadun kehittämiseksi

koettiin yleisesti alkaneen konkretisoitumaan KOTVA-koulutuksissa opistojen laatutyön parantamiseksi:

”Kyllähän se on koko opistokentässä, jos ajatellaan tätä vapaan sivistystyön kehittämisohjelmaa, siinä korostettiin entistä enemmän oppilaitosluonnetta ja nimenomaan se liittyy oppilaitosluonteen ja oppilaitoksen kehittäminen nimenomaan tämän laadun kehittämisen kautta. Kyllä se on sitä hyvin pitkälle. Ja sitä laadun arviointia, itsearviointia ja sitä kautta kehittämissuunnitelmien tekemistä. Ja tehdä tästä asiasta systemaattista jatkuvaa kehittämistoimintaa.”

CAF-arvioinnin avulla kansalaisopistojen henkilöstön katsottiin saavan selkeän kuvan koko opiston toiminnasta, joka tuki laatutyön näkökulman huomioimista opistoissa. Laatutyön tulosten osoittaminen nähtiin erityisen tärkeänä opistotoiminnan jatkuvuuden kannalta ja taloudellisten resurssien saamisen edellytyksenä valtiovallan taholta:

”Hanke tukee opistojen laatutyötä monipuolisesti, se tukee niin opetuksen laatua kuin opiston toiminnan laatua. Hanke ja sen koulutukset mahdollistavat opistojen imagon nousemisen. Opistoissa-han opiskelee n. 630 000 opiskelijaa, he tulevat opistoihin vapaaehtoisesti ja vieläpä maksavat opetuksesta. Tältä osin imago on kunnossa. Tärkeää on, että imago on kunnossa ja se muistetaan ja tunnustetaan myös silloin kun jaetaan opistotoimintaan resursseja niin paikallisella, alueellisella kuin valtakunnallisella tasolla.”

Toisaalta koulutukseen osallistuneiden mielipiteissä kuvastui toisinaan ajatus, että kansalaisopistojen järjestämien koulutusten laadussa on vielä paljonkin tehtävää. Mahdollisen laadun huonontumisen uskottiin näkyvän heti opiskelijamäärien pienenemisenä. Lisäksi laadun merkitystä ja sen toteutumista tarkasteltiin myös nyt KOTVAn aikana järjestettävien koulutusten kannalta:

”Haasteena on, että kaikki koulutukset, mitä kansalaisopisto järjestää olisivat korkealaatuisia ja korkeatasoisia, jotta kansalaisopiston profiili nousisi mahdollisimman korkealle. Vieläkin saattaa olla joillakin ihmisillä käsitys, että se on vain kansalaisopiston järjestämää koulutusta, tai ”piiri pieni pyörä”. Laatua on tärkeä ja siitä meidän tulee pitää kiinni kaikkia koulutuksia järjestettäessä, myös niissä mitä tarjoamme omille työntekijöille.”

Laatutyön kerrottiin olevan hyvin tärkeää opistojen toiminnan kannalta ja laadun parantamiseen tärkeä toiminta arvioitiin olevan tässä ajassa keskeistä. Kaiken kaikkiaan laadusta haluttiin pitää kiinni, jotta kansalaisopiston profiili ja imago hyvän koulutuksen järjestäjänä säilyisi myös tulevaisuudessa niin kuntalaisille kuin valtiovallan suuntaan. Kehittämishanke näytti antavan CAF-arviointityökalun työstämisen muodossa ensimmäistä kertaa toimivan arviointivälineen opistojen käyttöön ensin testattavaksi ja mahdollisesti myös muualle levitettäväksi. Ylipäätään hanke ja järjestetyt täydennyskoulutukset näyttivät tuovan kansalaisopistoihin ja niiden henkilöstölle laaja-alaista aiempien toimintatapojen ja ajatusten ravistelua. Näin toiminta oli pikemminkin kansalaisopistojen kehittämisen suunnan mahdollisuuksien jäsentämistä koulutuksissa kehitettyjen välineiden avulla.

5 KATSEEN SUUNTAAMINEN TAKAISIN TOIMINTAA MÄÄRITTÄVIIN TAHOIHIN

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella kansalaisopistoissa aloitettua kehittämistoimintaa palaamalla aineistoni ja erityisesti Kansalaisopistojen liiton toiminnanjohtajan hanketta arvioivan raportin avulla OSAAVA-ohjelman lähtökohtiin. Tavoitteena on siirtää katsetta takaisin Opetus- ja kulttuuriministeriön, ohjelmaa määrittävän tahon suuntaan peilaamalla tästä näkökulmasta kiinnostavia ja keskeisiä havaintoja KOTVA-prosessista. OSAAVA-ohjelmaa ja kansalaisopistoissa sen rahoituksella toteutettua hanketta voidaan jäsentää Alasoinin (2006) tälle ajalle tyypillisenä pitämän osallistavan ja ohjelmallisen kehittämistoiminnan muotona. Tästä näkökulmasta tarkoituksenani on tuoda esiin, miten edellisen tason toimijoiden kokemukset suhteutuvat toimintaa määrittelevien ylemmän tason tavoitteisiin. Toisaalta OSAAVA-ohjelmassa esitettyjen tavoitteiden toteutumista hankkeen aikana voidaan hahmottaa ohjelmallisen kehittämistoiminnan toisen asteen tulosten saavuttamisen näkökulmasta. Toisen asteen tuloksien voidaan katsoa ilmentävän laajempia hyötyjä, joita kehittämisohjelmasta seuraa välillisesti myös muille organisaatioille ja sidosryhmille. Kehittämisohjelmien toiseen asteen tuloksien tulisi näkyä myös kehittyneenä osaamisena, uudenalaisina vuorovaikutussuhteina sekä laajemmin sovellettavina malleina ja muina hyvinä käytäntöinä, jotka samalla voivat olla kehittämisohjelmien laajempi oikeutamisperuste (ks. Alasoini 2006, 42.)

OSAAVA-ohjelman tavoitteena oli aktivoida yleissivistävän, ammatillisen, aikuiskoulutuksen sekä vapaan sivistystyön organisaatioita kehittämään suunnitelmallisesti henkilöstönsä osaamista. Ohjelma-kauden tavoitteisiin oli määritetty henkilöstön työmotivaation lisääminen ja ammatillisen osaamisen kehittämisen tukeminen työuran eri vaiheissa. Samalla ohjelman ajateltiin edistävän työssä jaksamista ja työurien pitenemistä. Suunnitelmalliset kehittämistoimet palvelisivat entistä paremmin työyhteisökohtaisia ja henkilöstön omia osaamis- ja kehittämistarpeita. OSAAVA-ohjelman tarkoituksena oli näin ollen lisätä opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Tavoitteisiin uskottiin päästävän kehittämällä niin tarvelähtöisiä, alueellisesti ja paikallisesti verkostoituneita kuin suunnitelmallisia ammatillisen osaamisen kehittämisen rakenteita ja innovatiivista täydennyskoulutusta. Lisäksi kehittämisen tukena katsottiin olevan työyhteisöihin luotavat uudenlaiset ja vakiintuneet osaamisen kehittämisen työmuodot. (OKM 2011, 10–11; OPM 2009b, 26–27.)

OSAAVA-ohjelman keskeisen osan muodostivat paikallisesti laadittavat osaamisen kehittämisen toimintamallit ja -suunnitelmat, joiden sisällöllisinä tavoitteina vuosina 2010–2011 oli opetuksen laatu-työn, työhyvinvoinnin ja tietoyhteiskuntaosaamisen kehittäminen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna

KOTVA-hankkeen suunnitelmissa mainittiin kaikki kolme teemaa, vaikka lopulta kehittämistoiminnassa ja täydennyskoulutuksissa keskityttiin ensisijaisesti laatutyön ja työhyvinvoinnin kehittämiseen. Molempia teemoja lähestyttiin prosessikoulutusten ja niiden aikana työyhteisöissä toteutettavien suunnitelmien mallinnusten kautta. Näin ajateltiin parhaiten mahdollistuvan kansalaisopistoissa tapahtuva toiminnan ja henkilöstön kehittäminen, jossa henkilöstö alkaa itse muovata omaa ammatillista tulevaisuuttaan ja kansalaisopistotoimintaa.

Ohjelman kolmanneksi teemaksi nostetussa tietoyhteiskuntaosaamisessa, erityisesti verkkopedagogiikan ja tietoverkoissa työskentelyn taidoissa on Poikelan ym. (2009) havaintojen mukaan vapaan sivistystyön opetushenkilöstöllä eniten puutteita. Sosiaalinen media erilaisine muotoineen onkin yleistynyt nopeasti ja sen on ajateltu sisältävän opiskelun kannalta myönteisiä odotuksia. Ylipäätään nykyaikaisen viestintäteknologian käytön on katsottu tarjoavan kansalaisopistoille uudenlaisia mahdollisuuksia oman toiminnan viestintään ja opetuksen toteuttamiseen. (Poikela ym. 2009, 136.) Vaikka valtakunnallisten verkko-opetuksen palvelujen ja sosiaalisen median saaminen olennaiseksi osaksi kansalaisopistojen toimintaa ja täydennyskoulutuksen kehittämistä olivat eräät hankkeen tiedostetuista tavoitteista, jäi tietoyhteiskuntaosaaminen vähemmälle huomiolle toiminnan aikana:

”Tässä ei kuitenkaan onnistuttu KOTVAssa erityisen hyvin, sillä paikallisten toimijoiden mielestä verkko-opetus ei ole esimerkiksi Meri-Pohjolan opistopiirin alueella erityisen suosittua tai kysyttyä. Vaikuttaa – ainakin toistaiseksi – vahvasti siltä, että verkko-opinnot ja sosiaalinen media kansalaisopistotoiminnassa ja opetuksessa ovat kysytympiä Etelä- ja Keski-Suomen alueilla. --- Sosiaalista mediaa sivuttiin siten, että KOTVAlle luotiin alkuvaiheessa omat Facebook-sivut, joiden aktiivinen käyttö kuitenkin jäi melko vähäiseksi.”

KOTVA-koulutusten aikana keskusteluissa sivuttiin niin sosiaalista mediaa ja verkko-opetusta kuin kansalaisopistojen kurssien järjestämistä etäopetuksena verkon välityksellä. Samaan aikaan tuotiin kuitenkin esiin, ettei verkko-opetus ollut saanut Meri-Pohjolan opistoissa suurta suosiota, vaikka välimatkat ovat pitkiä opistopiirin alueella. Verkko-opetuksen vähäistä kiinnostusta ja hyödyntämistä perusteltiin sillä, ettei sen aikana katsottu toteutuvan samanlaista vuorovaikutusta ja yhdessäoloa kuin perinteisessä opetuksessa. Poikela ym. (2009, 100, 128) puolestaan ovat esittäneet, että tietoverkkojen vähäisen hyödyntämisen yleisimmiksi syiksi usein mainitaan verkko-opetuksen työläs suunnittelu ja järjestäminen. Vaikuttaisi siltä, että verkko-opetus ja tietoyhteiskuntaosaaminen ovat vähitellen entistä vahvemmin läsnä myös kansalaisopistoissa, kun toiminnassa huomioidaan myös nuoremmat sukupolvet.

Tavoitettavuuden osalta vuosina 2010 ja 2011 OSAAVA-täydennyskoulutusten ensisijaisina kohderyhminä olivat oppilasjohto, pää- ja sivutoimiset tuntiopettajat, yli 55-vuotiaat ja aiempiin koulutuksiin vähän osallistuneet opettajat. (OKM 2011, 10–11.) Yleisesti hankkeen koulutusten katsottiin tavoittavan aiempaa paremmin kohderyhmässä olevien opistojen opetushenkilöstön. Varsinkin niukkojen ta-

loudellisten resurssien kanssa ponnisteleville opistoille koulutukset tarjosivat paremman mahdollisuuden henkilöstön kehittämiseen. Toisaalta koulutuksiin osallistuneet rehtorit toivat myös esiin, että haasteena koettiin koko opetushenkilöstöä koskevien yhteisten koulutusten löytäminen ja kaikkia opettajia kiinnostavien aihepiirien yhdistäminen koulutuksiin. Lisäksi koulutuksen aikatauluttaminen eri opistojen henkilöstön arkeen nähtiin joissakin tilanteissa haasteellisena ja sen katsottiin vaikuttaneen osaltaan koulutuksiin osallistumisen mahdollisuuksiin.

Koulutuksia suunniteltaessa kiinnitettiin huomiota oikean kohderyhmän tavoittamiseen, vaikkakaan se ei aina ollut ongelmaton. OSAAVA-ohjelmassa mainittujen keskeisten täydennyskoulutusten kohderyhmien tavoittamiseksi hyödynnettiin erilaisia kanavia ja uusia toiminnan muotoja. Tiedotusta tehtiin käytännössä niin ulkopuolisten viestinnän ammattilaisten kuin kansalaisopistojen oman henkilöstön avulla. Oikeanlaisella viestinnällä pyrittiin muokkaamaan henkilöstön asenteita positiiviseen ja innostusta herättävään suuntaan:

”Hankkeen kehittämistyötä yritettiin tehdä läpinäkyväksi ja avoimeksi siten, että se innostaa ja kannustaa opetushenkilöstöä myös valtakunnallisesti kiinnostumaan uusista työelämäläheisistä toimintamalleista ja koulutusmahdollisuuksista.”

Hankkeen aikana haluttiin kannustaa ja motivoida vähän koulutusta saaneita opettajia osallistumaan tarjolla oleviin täydennyskoulutuksiin hankkeen lisäksi myös muualla Suomessa luomalla KOTVA-toiminnasta tiedotusvälineille moniulotteinen juttusarja. Viestinnän avulla saavutettiin sisäistä ja ulkoista julkisuutta, jonka puolestaan katsottiin olleen hankkeen onnistumisen ja henkilöstön tavoitettavuuden kannalta erittäin tärkeää.

Tavoitteena moniammatillinen yhteistyö ja verkosto-osaaminen kansalaisopistoissa

OSAAVA-ohjelman yhtenä tavoitteena oli lisätä moniammatillista yhteistyötä ja verkosto-osaamista oppilaitoksissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan ohjelman aikana tapahtuvalla alueellisella verkostoitumisella on monia etuja erilaisille koulutusorganisaatioille. Verkostoitumisen todettiin edistävän yhteisöihin kuulumista, asiantuntijuuden kohtaamista, ehkäisevän syrjäytymistä ja vahvistavan ihmisten välistä luottamusta. Verkostoitumisen avulla voitiin lisäksi saavuttaa suuruuden ja erikoistumisen hyötyjä, joita ei yksin tekemällä voida luoda. (OKM 2011, 13.) Verkostomaisen kehittämisen tavoitteen perusteella myös KOTVA-hankkeessa vahvistettiin yhteistyöverkostojen toimintaa:

”Meri-Pohjolan oman opistopiirin lisäksi hankkeessa on laadittu uusia yhteistyön suunnitelmia muiden OSAAVA-toimijoiden kanssa sekä haettu asiantuntijuutta ennestään tuntemattomien täydennyskoulutusorganisaatioiden kautta. Kansalaisopistot ”löysivät toisensa” myös henkilöstön osaamisen ja oman organisaation kehittämissuunnitelmien teossa.”

Lisäksi valtakunnallisella viestinnällä Sivistys-verkkolehdestä pyrittiin tukemaan OSAAVA-ohjelman toimijoiden yhteistyötä ja linkittymistä toistensa verkostoihin sekä muihin kansalaisopistojen kehittämishankkeisiin. Yhteistyö ja verkostoituminen välittyivät toiminnassa myös muutoin. Hanketta tehtiin yhteistyössä monien alojen asiantuntijoiden kanssa ja hankkeen toimijat tutustuivat muiden verkostoituneiden ryhmien toimintaan. Toisaalta hankkeen aikaiset kokemukset vahvistivat sitä, että tiedon ja hyvien käytäntöjen vaihtamista kansalaisopistojen kesken katsottiin tarvittavan myös tulevaisuudessa lisää. KOTVA-hankeessa voidaan katsoa ainakin jollain tasolla alkaneen Karjalaisen (2006, 250–253, 263) kuvaamaa, tälle ajalle tyypillistä pysyvien verkstorakenteiden luomista, missä verkoston eri toimijat kohtaavat ja kehittävät vuorovaikutusta ja osaamista edelleen.

Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöiksi on puolestaan Jyrkiäinen (2007, 133) eritellyt yhteistyön, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivisen asiantuntijuuden, joiden voidaan tulkita alkaneen myös kehittyä hankkeen aikana. Ammatillisen osaamisen kehittämiseen pyrkivien yhteistyöverkostojen vakiintumisen arvioitiin olevan alussa ja verkostoissa alkanutta kehittämistoimintaa haluttiin jatkaa myös tulevaisuudessa. Verkostojen rakentumisesta saatujen kokemusten arveltiin tukevan yhteistyöverkostojen säilymistä toiminnassa aktiivisen KOTVA-toimintavaiheen jälkeenkin. Toisaalta verkostomaisen kehittämistyön jatkumisen ehtona nähtiin opistojen johdon aito sitoutuminen toimintaan ja sen tukemiseen niin, että kehittäminen koskee lopulta kaikkia organisaation jäseniä. Parhaimmillaan Jyrkiäisen (2007) havaintojen mukaan yhteisölliset työskentelytavat ja kohtaamiset voivat kannustaa koulutusorganisaatioissa henkilöstöä työnsä kehittämiseen. Tällöin mahdollistuu oman toiminnan peilaaminen, arviointi ja toimijoiden asiantuntijuuden näkyväksi tekeminen.

Tavoitteena uudentyyppiset ja työelämäläheiset osaamisen kehittämisen muodot

OSAAVA:n yhtenä tavoitteena oli uudistaa laajasti perinteisiä täydennyskoulutuksen toteutustapoja ja toimintamalleja osana edellä kuvattua verkostomaista ja opetustoimen henkilöstön osaamisen systemaattista kehittämistä. Tarkemmin sanottuna ohjelmalla tavoiteltiin paikallisesti ja alueellisesti suunnattua innovatiivista täydennyskoulutusta ja sitä kautta uudenlaisia osaamisen kehittämisen työmuotoja. Osaamisen kehittämisen vanhojen toimintamallien uudistamiseen otettiin esimerkkiä työelämäläheisistä täydennyskoulutuksen muodoista, jotka on aiemmin todettu toimiviksi. (OKM 2011, 13.) Arnkilin (2009, 325–327) näkemyksen mukaan työyhteisöt hyötyvät kehittämistoiminnalla saavutetuista hyvistä käytännöistä, sillä niiden ajatellaan vahvistavan yhteisöjen ja yksilöiden toimintakykyä.

Kansalaisopistojen opetushenkilöstölle ja erityisesti pilottivaiheessa avainhenkilöille tarjottiin käyttöön uudenlaisia toimintamalleja ja erilaisia työelämäläheisiä menetelmiä henkilöstön ammatillisen osaamisen ja valmiuksien syventämiseen. Uudenlaisen osaamisen kehittämisen tukimuotoina pidettiin prosessimaista toiminnan kehittämistä, joka sisälsi niin toiminnan suunnittelua, toteutusta kuin arviointia.

Tämä proaktiivinen ja omaehtoinen kehittäminen katsottiin olevan uutta kansalaisopistojen toimintakulttuurissa. Edellä kuvatun lisäksi KOTVA-hankkeen yhtenä tavoitteena oli, että yhteistyöverkostossa toimivat kansalaisopistot pystyvät suunnittelemaan, ohjaamaan ja järjestämään henkilöstön täydennyskoulutusta niin, että aloitettu kehitystyö jatkuu joustavasti osana kansalaisopistojen toimintaa. Hankkeen aikana katsottiin alkaneen kansalaisopistoissa uudenlainen toiminnan kehittäminen:

“Kehittämiprojektin päättyessä osa yleiseen käyttöön soveltuvista yhtenäisistä malleista on vielä kesken ja hiomisvaiheessa, mutta projektin aikana on kuitenkin tuotettu useissa opistoissa sekä laatu- ja itsearviointiin että työhyvinvoinnin kehittämiseen soveltuvia malleja. Hyvin vauhtiin päässyt työ näiden mallien työstämiseksi jatkuu vielä tämän projektin jälkeenkin.”

Opetuksen laatutyön syventämiseen ja juurruttamiseen opistojen arkeen pyrittiin CAF-koulutusten avulla. Arviointijärjestelmän kouluttajan käsitysten mukaan KOTVA 2010-kehittämishankkeessa toteutettu kansalaisopistojen CAF-arviointijärjestelmän pilottihanke saavutti tärkeimmät sille asetetut tavoitteet. Hankkeessa muodostettiin kansalaisopistojen kehittämisen tueksi CAF -pohjainen itsearviointijärjestelmä, joka sisälsi arvioinnin toteuttamisen prosessit ja rakenteet. Lisäksi opiston laatujohtamisen tueksi laadittiin hyvän toiminnan kuvaukset, joiden näkökulmasta opisto voi tarkastella omaa toimintaansa. Tämä työskentelyvaihe koettiin prosessissa hyödylliseksi. Hankkeen koulutusten voidaankin ajatella tukevan verkostoissa tapahtuvaa kehittämistä, jossa mahdollistui oman opiston toiminnan arviointi ja opiston toimijoiden asiantuntijuuden laajentaminen.

Kehittämiprosessi tulkittiin jääneen osin kesken, koska CAF-arviointikriteereitä ei ehditty vähentää ja muotoilla paremmin opisto-kielelle sopivaksi. Näin välineeseen katsottiin jääneen heikkouksia seuraavien opistojen arvioinnin suorittamisen sujuvuuden kannalta. Arvioinnin pilottihanke epäonnistui myös siltä osin, että koko prosessin läpikäyminen erikokoisissa opistoissa jäi kokonaisuutena toteuttamatta, koska menetelmää ja lomakkeita testattiin pilotoinnin aikana vaihtelevasti eri osallistujaopistoissa. Arnkil (2009, 325–326) toteaaakin, että hyvät käytännöt juurtuvat kehityshankkeissa usein melko huonosti verrattuna niihin panostuksiin, joita hyvien käytäntöjen aikaansaamiseksi on tehty. Syynä hyvien käytäntöjen leviämisen hitauteen on tulkittu oppimisen tilan ajallinen ja toiminnallinen kestävyys. Pilottihankkeen jälkeen CAF-arviointia on alettu viedä eteenpäin siten, että opistot ovat päässeet hyödyntämään valmiita hyvän toiminnan kuvauksia. Lisäksi työhyvinvoinnin yhteiskehittelyllä luotiin malleja ja toimintasuunnitelmia, joita voitiin soveltaa erilaisten kansalaisopistojen henkilöstöryhmien täydennyskoulutukseen. Kotva-hankkeessa paikallisesti luotuja osaamisen kehittämisen suunnitelmia ja kehitettyä toimintaa haluttiin hyödyntää myös muualla Suomessa. Valtakunnallisen edunvalvontajärjestön Kansalaisopistojen liiton aktiivinen toiminta tiedon jakamisessa on ollut osaltaan vaikuttamassa uusien mallien tehokkaaseen leviämiseen.

Tavoitteena kehittämistoiminnan jatkumien osana kansalaisopistotoimintaa

Täydennyskoulutuksen uudistamiseen liittyvä työ on katsottu valtiovallan taholta tarpeelliseksi, koska työelämän ja yhteiskunnan nopeat muutokset ovat viime aikoina kasvattaneet opetustoimen henkilöstön ammatilliseen osaamiseen kohdistuvia haasteita. Toisaalta jatkuvat yhteiskunnalliset muutokset ja koulutuspoliittisten linjausten tarkistaminen velvoittavat opetushenkilöstöä koko työuran ajan jatkuvan osaamisen kehittämiseen elinikäisen oppimisen periaatteilla. (OKM 2011, 9.) Täydennyskoulutuksessa aloitetun kehittämistyön ja toimintamallien hyödyntämisen toivottiin jatkuvan tulevaisuudessa osana opetushenkilöstön omaa työtä. Toiminnan vaikuttavuuden parantamiseen pyrittiin toteuttamalla kehitystyötä kiinteänä osana opistotyön arkea. Kansalaisopistojen liitossa nähtiin KOTVA-hankkeessa aloitetun toiminnan merkitys varsinkin pienille kansalaisopistoille, jotka pyrkivät selviämään ja toimimaan alati muuttuvassa toimintaympäristössä. Toisaalta korostettiin vapaan sivistystyön kehittämisohjelman päämäärien tekemistä läpinäkyvämmäksi kansalaisopistokentälle:

“Liiton näkökulmasta tarkasteltuna oli tärkeää, että hankkeessa tuettiin niiden kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutusmahdollisuuksien käynnistymistä, joilla ei itsellään ole voimavaroja osallistua valtakunnallisiin kehittämistyön verkostoihin. Tällä toiminnalla varmistetaan, että vapaan sivistystyön kehittämisohjelman 2009–2012 (KEHO) linjaukset tulivat ja tulevat mahdollisimman tutuiksi.”

KOTVA-hankkeen aikana kiinnitettiin huomiota muun muassa ajankohtaiseen kuntarakenteiden muuttumisen vaikutuksista opistojen toimintaan. Kehittämistyöllä arvioitiin olevan tärkeä rooli opistojen järjestäessään toimintaansa uudelleen:

“Opistojen toimintaympäristössä tapahtuu jatkuvasti muutoksia opistojen yhdistymisen/ yhdistämisen myötä. Erilaiset opistofuusiot ja uusien opistojen perustaminen vaikuttavat kunkin alueen opisto-toiminnan uudelleenorganisoimiseen, opistojen toimintaan ja henkilöstön työhyvinvointiin merkittävästi. Fuusio on aina kriisi niin organisaatiolle kuin yksittäiselle työntekijälle. Opistojen yhdistämispäätökset ovat selkeitä, mutta vasta muutoksen toteutus ratkaisee niiden onnistumisen. Opistojen muutoksen johtamista ja toteutusta onnistuneesti voidaan auttaa erilaisilla kehittämistoimenpiteillä.”

Kaiken kaikkiaan hankkeen perustavoitteeksi asetettu kansalaisopistojen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen uudistaminen laatutyön, työhyvinvoinnin, verkostoituneiden toimintamallien osalta katsottiin alkaneen ja edenneen toivotulla tavalla. Ainoastaan tietoyhteiskuntaosaamiseen liittyvä verkko-opetuksen ja sosiaalista median hyödyntämisen kehittäminen jäi alkuperäisestä tavoitteesta. Pohdinnoissa huomioitiin toisaalta se, että hankkeen ensimmäisessä vaiheessa vasta käynnisteltiin uudenlaisia tapoja toimia. Uusien toiminnan kehittämisen mallien, hyvien käytäntöjen ja verkostopohjaisen työn vakiinnuttamisen ymmärrettiin vievän enemmän aikaa.

6 LOPUKSI – VAI UUDEKSI ALUKSI?

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, mitä KOTVA-hankkeen aikana käynnistetty kehittämis-toiminta oli kansalaisopistoissa. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, miten koulutuspoliittista ohjelmaa toteutettiin ja millainen merkitys OSAAVA-ohjelmalla oli kansalaisopistojen kehittämisessä. Lisäksi henkilöstön käsitysten ja kokemusten tarkastelun avulla tavoitteenani oli tuoda esiin, mihin henkilöstön ja kansalaisopistojen kehittämistä ollaan viemässä. Vaikka vapaalla sivistystyöllä on pitkä historia ja merkittävä paikka osana aikuiskoulutusjärjestelmää, kansalaisopistotoiminnan tutkimus on ollut Suomessa varsin vähäistä. Tutkimukseni avulla on mahdollista vastata tähän tutkimustarpeeseen ja lisätä ymmärrystä kansalaisopiston ja sen henkilöstön kehittämisestä yhteiskunnan ja toimintaympäristön muutoksissa. Tässä luvussa keskityn kuvaamaan hankkeessa aloitettua kehittämistoimintaa tutkimustehtäväni suuntaisesti. Luku on pohtiva yhteenveto tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista ja samalla arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

Lähtökohtaisesti tämän tutkimuksen voidaan ajatella olleen toimintatutkimus kansalaisopistojen täydennyskoulutuksen ja ammatillisen osaamisen kehittämisestä. Kuitenkin täydennyskoulutusten ja ammatillisen osaamisen kehittämisen lisäksi hankkeen aikana käynnistettiin nähdäkseni myös jotain muuta (vrt. Engeström 2004). Tutkimuksen viitekehystä on tarkoituksella pidetty varsin löyhänä, jotta asioiden väliset yhteydet voisivat hahmottua paremmin. Painopiste alun tematisoinneista on prosessin seuraamisen myötä muuttunut ja tämän vuoksi tutkimuksen teoriaosuudeksi tavallisesti miellettyä kokonaisuutta voi enemmänkin kuvata tietynlaisiksi reunaehdoiksi, joiden sisällä kansalaisopistoissa aloitettua kehittämistoimintaa voi tarkastella. Henkilöstön kehittämisen ohella kansalaisopistojen henkilöstön käsitykset ja kokemukset viittasivat siihen, että toiminnassa oli kyse myös koulutuspoliittisen muutoksen toteuttamisesta, jossa osaltaan selvitettiin, mihin suuntaan henkilöstön ja kansalaisopistojen kehittämistä ollaan viemässä.

6.1 Koulutuspoliittisen kehittämisohjelman toteutuminen kansalaisopistoissa

Organisaation kehittämistoiminta on usein ymmärretty teknisenä hankkeena. Kehittämistoimintaa voidaan kuitenkin lähestyä siihen liittyvien intressien, valta-asetelmien ja ristiriitojen näkökulmista. Valtapoliittisessa tarkastelussa voidaan kysyä kenen intressejä kehittämistoiminnassa toteutetaan. Huomioidaanko tällöin kehittämisessä pelkästään toimintaa käynnistävän tahon intressit vai myös toiminnan kohteena olevat yksilöt ja organisaatiot? KOTVA-hankkeen intressien tarkastelussa voidaan

etsiä myös yhteistä tarvepohjaa ja suunnata katse siihen, miten ja missä eri tahojen intressit kohtasivat. (ks. Sarala 2000, 30.)

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tehdä näkyväksi, miten koulutuspoliittista OSAAVA-ohjelmaa toteutetaan KOTVA-toiminnassa. Kehittämistoiminta jäsenyi hankkeen aikana monikerroksiseksi ilmiöksi, jossa voidaan ajatella kohdanneen niin rahoittajan tavoitteet kuin kansalaisopistojen henkilöstön käsitykset. Vaikka hankkeella oli selvästi valtionhallinnon tarpeita vastaavat tavoitteet, tutkimuksen kansalaisopistojen henkilöstö koki osallistumisen ja toiminnan ennen muuta rakentuvan heidän omien lähtökohtien ehdoilla. Ylhäältä hallinnosta lähteneen uudistuksen voidaan ajatella muuttuneen kehittämistoiminnan aikana pilotti-kansalaisopistoissa tehtäväksi alueelliseksi kehittämiseksi. Rajakaltion (2011, 256) perusopetuksen uudistusta sivuavan tutkimuksen tavoin myös omassa aineistossani korostui, ettei retorinen uudistuspolitiikka ja kansalaisopistojen arki juurikaan kohdanneet hankkeen aikana. Uudistuksiin liittyvien väljästi ilmaistujen käsitteiden ja tavoitteiden taakse voi kätkeytyä yhteiskunnallisia viestejä, joiden huomioiminen olisi kansalaisopistoissa tapahtuvan kehittämisen kannalta tärkeää.

Aineiston perusteella voidaan esittää, että koko KOTVA-prosessi on mahdollista nähdä Rajakaltion (2011, 256) tutkimuksessaan tunnistamana toimintana, jossa henkilöstö otti aktiivisen toimijan roolin ja koki muokkaavansa kehittämishanketta Kansalaisopistojen liiton tukemana ensisijaisesti omista lähtökohdista käsin. Vaikutti siltä, että kansalaisopistojen henkilöstö olisi itse vaikuttanut enemmän täydennyskoulutuksen uudistukseen kuin täydennyskoulutus uudistus vaikutti kansalaisopistojen henkilöstöön. Toiminnan kokeminen enemmän omista lähtökohdista rakentuvaksi kuin ylhäältä lähteneeksi uudistukseksi saa tukea Filanderin ja Jokisen (2004, 27) havainnoista, joiden mukaan koulutuspoliittisten muutosten ideat ja toimintatavat eivät siirry koulutusorganisaatioihin enää käskyttämällä vaan erilaisten kehittämishankkeiden avulla. Hanketta eteenpäin vievät tahot tukivat henkilöstöä innostumaan uusista tehtävistä, joiden toimintamuodot olivat riippuvaisia paikallisista tarpeista ja olosuhteista. Ylhäältä annetut muutosideat eivät näin ollen tule hyväksytyksi koulutusorganisaatioissa tai henkilöstön tasolla sellaisenaan, vaan vaaditaan tulkinnan, oppimisen ja muutosidean uudeksi muotoutumisen prosesseja. Uudet ideat eivät toisin sanoen siirry pelkästään kouluttamalla tai tiedottamalla vaan tarvitaan vuorovaikutusta, tulkintaa ja aikaa, minkä seurauksena voi syntyä uutta toimintaa. (Filander & Jokinen 2004, 27.)

KOTVA-hankkeessa kehittämisestä haluttiin tehdä koko kansalaisopistoa ja sen henkilöstöä yhdistävä hanke, eikä toiminta näyttänyt taipuvan valmiin ohjelman tai suunnitelman mukaiseksi. Hanke koettiin pääosin onnistuneena ja mukaili pitkälti lähtökohtaisia tavoitteita. Fullanin (1993, 37–38; 2003 32–34) peruskoulua koskevan tutkimuksen mukaan muutos ei onnistu ylhäältä johdettuna, koska asioiden tärkeyttä ei voi määrätä. Muutos sen sijaan onnistuu, kun se toteutetaan kerroksittain siten, että kes-

kusjohto ja paikalliset yksiköt kokevat tarvitsevan toisiaan. Fullan korostaa kahdensuuntaisen jatkuvan neuvotteluun perustuvaa suhdetta, jossa huomioidaan uudistuspaineet ja tukitoimet. Tällöin vaikutteet liikkuvat samanaikaisesti sekä ylhäältä alas, että alhaalta ylös. Muutoksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että organisaation jäsenet kykenevät luomaan tietoa ja toimimaan yhdessä. Meri-Pohjolan opistopiirissä keskeiset henkilöt osallistuivatkin aktiivisesti KOTVA-koulutusten suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen. Lisäksi koulutuksiin osallistuneilla rehtoreilla oli tärkeä rooli koulutuksissa käytyjen asioiden ja toimintatapojen siirtämisessä osaksi oman opiston toimintaa.

Vaikka KOTVAa määriteltiin itse suunniteltujen koulutusprosessien kautta eikä hallinnon vaikuttamiseen pyrkivää toimintaa niinkään tunnistettu, näen toisaalta tutkimukseni perusteella tärkeäksi tuoda esiin, että toiminnan ehtona oli lopulta myös kansalaisopistojen sopeutuminen muuttuneeseen rahoitukseen ja ohjaukseen. Kehittäminen näkyi muutospuheena, jossa tuotiin esiin tämän ajan yhteiskunnallisia haasteita ja toiminnan jatkumisen ehtoja. Muutospuheessa heijastuivat yhteisesti jaetut käsitykset kehittämisen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta hankkeessa, jonka rahoituksen myötä myös kansalaisopistoihin oli viimeinen kiinnitetty huomiota. Kehittämisen tärkeys ja innostus saakin tukea Koiviston (1997, 347) havainnoista, että muutoksen aikaansaaminen oli helpointa, kun kaikki kokivat hyötyvänsä muutoksesta ja kokivat sen tarpeelliseksi. Toisaalta kehittämisessä oli tunnistettavissa ristiriitaisuutta sen suhteen tarkasteltiinko muutosta välttämättömänä kansalaisopistojen kilpailukyvyn ja aseman vahvistamisena vai vapaa sivistystyön ihanteiden ja koulutuksellisen tasa-arvon säilyttämisenä.

6.2 Kehittäminen ja muutos haastavat identiteetin

Kansalaisopistojen henkilöstön käsitykset kehittämistoiminnasta voi ajatella ilmentävän muutosta, joka kansalaisopistotoiminnassa on meneillään. Samalla oli mahdollista havaita niitä jännitteitä ja toisilleen vastakkaisia tulkintoja, joita pilottiin osallistuneiden opistojen ja niiden henkilöstöön, identiteettiin ja toimintakulttuuriin liittyi. Jatkuva muutoksen ja henkilöstön kehittämisen tila konkretisoitui KOTVA-toiminnassa, joka oli samaan aikaan kansalaisopistojen oma hanke ja toisaalta muutoksen ohjaajana olivat ulkopuolelta tulevat tavoitteet ja reunaehdot. Tällaisessa tilanteessa haasteiksi voi nousta ristiriitaa valtionhallinnon odotusten ja kansalaisopistojen perinteisiä sivistysarvoja painottavien lähtökohtien välillä.

Vaikuttaisi vahvasti siltä, että OSAAVA-ohjelman koulutuspoliittiset linjaukset muuntuivat kansalaisopistojen henkilöstölle laatuajattelua ja arviointia korostavana kehittämisenä. Kehittämistoiminnan voi ajatella osaltaan sisältäneen näkemyksiä siitä, mitä kehittämisellä tavoiteltiin ja millaista osaamista kansalaisopistojen henkilöstöltä odotettiin tulevaisuudessa. Tutkimuksen havaintojen mukaan KOTVA-koulutuksissa omaksuttiin vahvasti markkinaperusteisia toimintakulttuureja osaksi kansalaisopistotoi-

mintaa (ks. myös Lang 2011; Valkonen & Kauppila 2010). Koulutuksissa painotukset asetettiin työhyvinvointiin, laatuajattelun kehittämiseen ja laadun parantamiseen kaikessa toiminnassa. Lisäksi koulutuksissa kiinnitettiin huomiota opiston arviointiin, markkinointiin ja pohdittiin myös sitä, miten kansalaisopistot pysyvät koulutuksen markkinoilla kilpailukykyisinä muihin toimijoihin verrattuna. Aineiston perusteella hankkeen koulutukset oli mahdollista nähdä tilanteina, joissa kansalaisopistojen henkilöstö saattoi alkaa uudella tapaa pohtia omaa paikkaa ja tehtävää yhteiskunnassa.

Kansalaisopistojen nykyiseen ja tulevaisuuden tehtävään viittaavissa pohdinnoissa tuotiin esiin kansalaisopistotoiminnan tarkoitukseen, yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja toiminnan jatkuvuuteen liittyviä näkökulmia. Samalla kansalaisopistojen tehtävän määrittelyssä oli aineistossa nähtävissä jännitteisiä ja toisilleen osittain vastakkaisia tulkintoja, joiden voidaan ajatella vastaavan Langin (2011) viimeaikaisia havaintoja kansalaisopistojen rehtoreiden tasapainoilusta vapaan sivistystyön perinteisten arvojen, hallinnon sekä talouden reunaehtojen välillä. Siinä missä pilottiopistojen henkilöstö, pääasiassa tässäkin rehtorit näkivät aikuiskoulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen edelleen tärkeänä, toiminnan jatkuvuuden ehtona nähtiin opintotarjonnan kysyntäpainotteisuus ja kohdentuminen asiakkaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kun kilpailukyvyyn, hyödyn ja yksilöitä korostavan ajattelun voidaan katsoa ilmentävän markkinaperusteisia lähtökohtia opistojen toiminnassa, samalla saatetaan joutua tinkimään monista tasa-arvon periaatteista (ks. Tuijnman 1992; Rinne & Vanttaja 1999, 131).

Osaltaan kehittämisprosessin aikana ja kirjoitelmissa painottuneet näkemykset kansalaisopistojen tehtävästä ja tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta voidaan nähdä ilmentävän oman identiteetin ja legitimaation vahvistamisen pyrkimystä. Kehittämistoiminnassa keskeiseksi nostettujen laatutyön, arvioinnin ja verkostoitumisen avulla kansalaisopistojen henkilöstö uskoi vahvistavansa kansalaisopistojen toiminnan edellytyksiä ja profiilia yhteiskunnallisena toimijana. Arvioinnin ajateltiin myös vahvistavan opistojen itseymmärrystä ja tuovan kokonaisvaltaista laatua niin työntekijöiden hyvinvointiin kuin opiskelijoiden tarpeisiin vastaamiseen. Tältä kannalta KOTVA-hanke oli mahdollista nähdä toimintana, jossa opistot pyrkivät oikeuttamaan asemansa koulutusorganisaationa saadakseen arvostusta ja rahoitusta toiminnan jatkamiseen (ks. Salo 2000, 2008).

Salon mukaan (2000, 14) 2000-luvun alkupuolelta lähtien kansalaisopistojen toimintaan on liitetty olemassa olon ja toiminnan uudelleen legitimoinnin vaihe. Olemassaolon ja toiminnan ulkoinen legitimointi aikuiskoulutusjärjestelmään ja hallintoon vaati sisäisten laatujärjestelmien korvaamista ulkopuolelta annetuilla arviointimalleilla. Tuolloin arvioinnin kehittämiseen oli ryhdytty ensisijaisesti lain velvoittamana ja ilman, että arviointi olisi liitetty opiston toiminnan erityispiirteisiin esimerkiksi tuntiopettajien väljään sitoutumiseen opiston toimintaan. Samoja kehityskulkuja ja perusteluja oli edelleen nähtävissä KOTVA-prosessissa aloitetussa CAF-itsearviointijärjestelmän muokkaamisessa opistojen käyttöön. Salon (2000, 15) havaitsemaa negatiivista suhtautumista lakiin perustuvaan arviointivel-

voitteeseen ei ollut kuitenkaan havaittavissa kehittämisprosessin aikana, vaan arvioinnin merkitys toiminnan kehittämiseksi, laadun parantamiseksi ja asiakkaiden tarpeisiin vastaamisessa oli sisäistetty tässä ajassa melko hyvin.

Aikuisopettajan identiteettiä väitöstutkimuksessaan tarkastellut Jokinen (2002, 220–221) on myös kiinnittänyt huomion opistolaisten huoleen kansalaisopiston saaman arvostuksen heikkenemisestä suhteessa muihin oppilaitosmuotoihin. Opiston arvostuksen kaventumisen osasyiksi löydettiin juuri opiston roolin ja profiloitumisen heikkous markkinaperusteisessa ajassa. Hankkeen seuraamisen perusteella vaikuttaisi siltä, että kansalaisopistoilla ja sen henkilöstöllä oli edelleen tarve muodostaa itsensä käsitys muista erottuvana erillisenä kokonaisuutena. Vaikka muutos, kehittäminen ja profiloituminen olivat hanketta eteenpäin vievät lähtökohdat, käytännössä henkilöstö näytti tasapainoilevan uuden koulutuspolitiikan ja käytännön työn välissä. Vähäsantanen (2013) ammatillista aikuiskoulutusta tarkastelevan tutkimuksen mukaan muutos saa identiteetin ja identiteettiin liittyvän pohdinnan liikkeelle. Tältä kannalta kehittämistoiminnassa voidaan katsoa olleen kyse myös tietynlaisesta identiteetin muovaamispyrkimyksestä, joka tapahtui identiteetin muuttamisneuvotteluissa.

Kun koulutuksissa pyrittiin uudenlaisen ja myös tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen ja kansalaisopistojen tehtävän määrittelyyn, ammatillinen osaaminen ja identiteetti vaikuttivat saavan uudenlaisen merkityksen. Tämän perusteella KOTVA-prosessi voidaan nähdä toisaalta identiteetin uudelleen muuttamisneuvotteluna, jossa kansalaisopistojen uudistumista ohjaaviksi lähtökohdiksi näyttäisivät tällöin muodostuvan kysymykset, mitä olemme itsellemme ja mitä olemme muille. Kyseessä on silloin samaistumisen, sitoutumisen, arvojen, uskomusten ja tavoitteiden vyyhti. Samalla on huomioitava, että ammatillisen identiteetin pysyvyys on menettämässä merkitystään suuressa osassa työelämää ja sen korvaa puhe dynaamisista, muuntuvista ja työyhteisöissä neuvoteltavista identiteeteistä. Uudistuksen toteuttamiseksi ja opetushenkilöstön sitouttamiseksi on ymmärrettävä, miten opettajat suhtautuvat uudistukseen ja neuvottelevat omaa ammatillista identiteettiä muutoksen kontekstissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Vähäsantanen & Eteläpelto 2009, 16.)

Tutkimuksen havainnot vahvistivat että, kansalaisopistojen voidaan tulkita neuvotelleen niin yksilö kuin yhteisö tasolla identiteettiasemaansa suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen. (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44). Mitä henkilöstön on lopulta osattava ja mikä on kansalaisopistojen tehtävä muuttuneessa yhteiskunnassa? KOTVA-koulutusten aiheiden perusteella voisi ajatella, että toistuvat tehostamistoimet olisivat johtaneet siihen, että tehtävän määrittelyn lähtökohtana oli nykyisin enemmän yritysmaailmalle ominaiset toimintatavat. Lisäksi opistojen aseman vahvistamiseen haettiin tukea uudistusten kautta. Henkilöstö ei kuitenkaan näyttänyt hyväksyvän muutosta passiivisena, vaan yksilöllisen toimijuuden kautta asettivat itsensä muutoksen kontekstiin (ks. Vähäsantanen & Eteläpelto 2009, 22).

6.3 Henkilöstön kehittämisen suunta kansalaisopistoissa

Henkilöstön kehittämishankkeiden voidaan ajatella olevan tietynlaista vaikuttamista ja ohjaamista siihen, millainen osaaminen on jatkossa tärkeää. KOTVA-toiminnan voidaankin ymmärtää määrittävän uudelleen henkilöstöltä odotetun osaamisen ja asiantuntijuuden. Tässä määrittelyssä näyttäisi keskeistä olevan se, millä ehdoin kansalaisopistojen tulevaisuutta rakennetaan. Hankkeen koulutuksista ja sen jälkeen tehdyistä kirjoitelmista oli löydettävissä viitteitä markkinaperusteisesta ajattelusta. Tähän ajatteluun näyttäisi vahvasti liittyvän henkilöstön käsitykset tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta. Vastaavasti Lang (2011) sekä Valkonen ja Kauppila (2010) ovat todenneet kansalaisopistoja koskevissa tutkimuksissaan samaa. Heidän tulkinnoissa opistotoiminta nähdään jo hyvin markkinaperusteisena. Langin (2012, 180) näkemyksen mukaan rehtorit johtavat opistoja entistä enemmän markkinatalouden lähtökohtien mukaisesti ja vain heikot signaalit yhdistävät johtajuuden perinteiseen sivistysideologiaan. Meneillään olevassa johtajuuden murroksessa uusliberalistiset arvot ovat vaarassa peittää alleen perinteiset sivistysideologiset arvot. Kehitystä on nähty edesauttavan rehtoreiden ja opiston työyhteisön muutosvalmius ja sopeutuminen yhteiskunnalliseen muutokseen suhteellisen pienellä kritiikillä.

Koulutuksissa tapahtuneen uudenlaisen tiedon omaksumisen voidaan tulkita vahvistaneen opettajien ja rehtorien asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista. Yhdessä käydyt keskustelut ja yhteinen kehittämistoiminta näyttivät rakentavan opetushenkilöstölle uudenlaisen käsityksen itsestä toimijoina kansalaisopistoissa. Tutkimuksen haastattelujen ja kirjoitelmien perusteella näyttäisi siltä, että keskeisiä tulevaisuudessa tarvittavia taitoja on tietynlainen herkkyys tunnistaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Lisäksi koulutusorganisaationa heihin vaikutti kohdistuvan odotuksia tulevaisuuden ennakkoinnin osalta. Taustalla voitiin nähdä vaatimus vastata parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden muuttuviin koulutus- ja sivistystarpeisiin. Nämä tulokset olivat samansuuntaisia Langin (2011; 2012, 182) tutkimuksessa havaittujen kansalaisopistojen rehtoreiden kokemien tulevaisuuden osaamistarpeiden kanssa. Langin mukaan keskeiset osaamisalueet ovat innovatiivisuus, luovuus ja kyky ennakoida tulevaisuutta sekä vapaan sivistystyön tuntemus.

Tulkintani mukaan kansalaisopistojen henkilöstön asiantuntijuuteen ja osaamiseen liittyy tarve olla aktiivinen ja muutoskykyinen, jolloin on mahdollista työskennellä luovasti asiakkaiden muuttuvat koulutustarpeet huomioiden (ks. Lang 2011). Samalla henkilöstö koki KOTVA-toiminnan osaltaan yhteisöllisyyden, verkostoitumisen ja vuorovaikutuksen mahdollistajana. Edellä kuvatut asiat olivat osa henkilöstön tulevaisuudessa tarvitsemaa osaamista, jota pyrittiin täydentämään hankkeen koulutusten avulla. Henkilöstön työssään tärkeiksi kokemansa taidot lähenevät entisestään yritysmaailman tavoitteita, jotka vaikuttaisivat tulevan yhä vaativammiksi.

Kansalaisopistotoiminnan muuttumista yhä markkinaperusteisempaan suuntaan ei voida pitää pelkääntään kielteisenä kehityskulkuna, kuten joissakin yhteyksissä on esitetty. Kansalaisopistojen omaksuessa yritysmaailman arvoja ja toimintatapoja, henkilöstön voidaan katsoa alkaneen samalla pohtia aikaisempaa enemmän omaa tehtäväänsä yhteiskunnassa ja oikeutusta markkinaperusteisessa ajassa. Lisäksi kehityksestä on seurannut erilaisten tehtävänäkökulmien merkityksen tarkastelua kansalaisopistojen roolin muuttuessa kansalaisten sivistämisestä ja kouluttamisesta joksikin muuksi, mitä se on aiemmin ollut. Vaikka markkinaperusteisuus on tullut osaksi kansalaisopistojen toimintaa, alkuperäinen yleissivistävän kansalaisopiston arvomaailma heijastui silti edelleen tietyllä tavalla opistojen henkilöstön ajatuksissa ja toiminnassa. Voidaankin pohtia, miten tiedostetusti henkilöstö omaksui koulutuksissa uusia valtion taholta annettuja vahvasti markkinaperusteisia olemisen malleja. Oliko kuitenkin kyse siitä, että kansalaisopistot omaksuivat markkinaperusteisia toimintatapoja osaltaan siksi, että niiden avulla opistot pystyisivät parhaiten osoittamaan toiminnan laatua ja nostamaan omaa profiiliaan toiminnan rahoittajan silmissä? Näin toimimalla kansalaisopistot voivat ajatella saavansa myös tulevaisuudessa lisää huomiota ja rahoitusta oman toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi.

6.4 OSAAVA-ohjelman kehittämishanke toimintaympäristöön sopeutumista

Tutkimuksen havaintojen perusteella voidaan esittää, että hankkeen aikana aloitetussa toiminnassa korostui täydennyskoulutuksen ja henkilöstön kehittämisen sijaan keskeisempänä koulutuspoliittisen muutosprosessin toteuttamisen ja toimintaympäristöön sopeutumisen näkökulmat. Kuitenkin kansalaisopistojen henkilöstön ammatillisen kehittymisen suuntaa hahmotettiin niin uudenlaisen osaamisen kehittämisenä kuin ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelynä. Lisäksi kehittämisessä korostui jaettu asiantuntijuus ja verkostoituminen alan asiantuntijoiden kanssa. Vaikka koulutukset sisältöineen veivät hankkeessa mukana olevien kansalaisopistojen ja niiden henkilöstön kehittämistä tiettyyn suuntaan, paljon kiinnostavampaa oli katsoa myös näiden koulutusten taakse ja pyrkiä hahmottamaan laajemmin hankkeen aikana käynnistettyä prosessia. Lopulta siinä näytti olevan hyvin pitkälle kyse siitä, miten kansalaisopistojen henkilöstö pystyy jatkossa puolustamaan olemassa olonsa oikeutusta ja vahvistamaan omaa identiteettiään. Tästä näkökulmasta tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia on kansalaisopistoissa edelleen jatkuvan kansansivistysideologian ja uusliberalististen arvojen ristiriidan näkyväksi tekeminen. Uusliberalistinen markkinaperusteinen politiikka ja siihen kytkeytyvä uusi julkisjohtaminen (New Public Management) näyttivät tässä ajassa vaikuttavan kansalaisopistoihin ja siihen, mistä lähtökohdista henkilöstön ja opistojen kehittämistä toteutetaan.

On mielenkiintoista pohtia, miksi kansalaisopistojen henkilöstö koki KOTVA-toiminnan positiivisena ja oli siinä aktiivisesti mukana? Toiminnan aikana vahvistui käsitys, että kansalaisopistojen henkilöstö suhtautuu aktiivisesti tulevaisuuteen. He haluavat olla muokkaamassa omaa tulevaisuuttaan ja sopeu-

tua muuttuvaan toimintaympäristöön. Muutoksen aikaansaaminen näyttäisi olevan helpointa silloin, kun hankkeen keskeiset toimijat kokevat muutokset mahdollisuuksiksi uhkakuvien sijaan ja henkilöstölle luodaan yhteiset edellytykset oman toiminnan kehittämiseen (Koiviston 1997, 347). Kehittämishankkeessa tuotiin esiin, etteivät kansalaisopistot tyydy vain seuraamaan passiivisesti sivusta, kun yhteiskunta, koulutuspolitiikka ja opiskelijoiden tarpeet muuttuvat ympärillä. Tässä tehtävässä onnistumisen kannalta lienee tärkeintä, että kansalaisopistoissa kaikille on selvää millaisia he haluavat olla tulevaisuudessa. Samalla joudutaan pohtimaan, onko vapaalla sivistystyöllä tulevaisuudessa todella jokin muusta koulutuksesta ja kurssitarjonnasta erottuva sivistystehtävä. Toisaalta kansalaisopistoilla on katsottu olevan paljon annettavaa tässä ajassa esimerkiksi yhteisöllisinä tukirakenteina. (Poikela ym. 2009, 117.)

Muutostarpeen tunnistamisesta ja kehittämisorientaatiosta huolimatta tulevaisuuden kansalaisopistotoiminnan määrittely ja muotoutuminen eivät kuitenkaan vaikuta itsestään selvältä. Suoriteperusteinen valtionapulainsäädäntö on pakottanut kansalaisopistoja kehittämään toimintaansa näiden ehtojen suuntaan ja voi viedä tilaa jatkuvalta kehittämiseltä, jossa myös huomioitaisiin perinteiset vapaan sivistystyön arvot. Vision ja strategian pohtiminen olikin prosessin aikana entistä keskeisempää. Ylipäätään kansalaisopistojen toiminnan lähtökohtien määrittelyllä koettiin olevan vaikutusta siihen, miten henkilöstöä ja organisaatiota pitäisi kehittää. Kansalaisopistotoiminnan ja sen henkilöstön kehittämiseen katsottiin tarvittavan ennen kaikkea aktiivista toimijuutta ja yhdessä tekemistä. Kehittämistoiminnassa odotettiin myös yhteisiä aikatauluja, seurantaa ja selvää vastuunjakoa. Ihmiset näyttäisivät saavan puhtia uudesta tekemisestä ja kokivat kehittyvänsä niin yksilöinä kuin osana muuttuvaa organisaatiota. Samalla verkostoituminen nostettiin keskeiselle sijalle oman kentän ja laajemman yhteistyön vahvistajana. Ennen muuta hankkeessa oli kyse rahasta ja resursseista, jotka mahdollistivat toiminnan ja toisaalta olivat henkilöstölle osoitus kansalaisopistojen huomioimisesta pitkien odotusaikojen jälkeen. KOTVA-toimintaa voi jäsentää identiteettineuvotteluksi omien, hallinnon käsitysten sekä vapaan sivistystyön perinteisten arvojen ja julkishallinnon vaatimusten välimaastossa.

6.5 Tutkimuksen arviointia ja huomioita matkan varrelta

Tutkimuksen arviointia pidetään keskeisenä osa tieteellistä tutkimusta. Tämä luku on kokoava pohdinta niin tutkimuksen luotettavuudesta, omasta roolistani tutkijana kuin huomioista KOTVA-hanketta seuranneen toimintatutkimuksen aikana. Samalla tarkoituksena on tuoda esiin tutkimuksen rajoitukset ja pohtia jatkotutkimusaiheita. Tuomen ja Sarajärven (2009, 134–135) mukaan laadullisella tutkimuksella ei ole yhtä yhteistä tutkimusperinnettä, vaan se koostuu useista erilaisista perinteistä ja lähtökohdista. Tästä syystä myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kysymyksistä on erilaisia käsityksiä. Lisäksi laadullinen tutkimus määritellään usein ainutkertaisena ja lähtökohdiltaan se kytkeytyy to-

dellisen elämän ja sen ilmiöiden kuvaamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia, sillä tutkija on aina tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Näin ollen uskottavuutta ja luotettavuutta ei voida käsitellä erillisinä ilmiöinä, vaan tarkoituksenmukaisempaa on tarkastella niitä tutkimusprosessin osana. Tämän vaatimuksen olen huomionnut niin, että olen pyrkinyt kertomaan tutkimusprosessini etenemisestä mahdollisimman yksityiskohtaisesti koko tutkimusraportin ajan.

Voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa oli toimintatutkimuksellinen ote ja tutkimuksen luonteeseen liittyy keskeisenä tutkijan osallistuminen kentän toimintaan. Kehittämistoiminnalle luonteenomaiseen tapaan myös tässä tutkimusasetelma, suunnitelmat ja toiminta rakentuivat prosessin aikana. Ei voida sanoa, että prosessi olisi edennyt suoraviivaisesti alusta loppuun, vaan todella muotoutui mahdollisuuksien mukaan ja vuorovaikutuksessa kentän toimijoiden kanssa. Koska toimintatutkimukselle on tyypillistä pyrkimys muutokseen ja toiminnalle on luonteenomaista jatkuvuus, tutkimusta ei voida arvioida perinteisesti luotettavuuden arvioinnissa käytettyjen validiteetin ja reliabiliteetin käsittein (ks. Eskola & Suoranta 2008, 211).

Tutkimusprosessin kuvausten avulla olen tehnyt näkyväksi oman tutkimukseni toteuttamisen vaiheet, mikä mahdollistaa myös tutkimuksen ulkopuolisen arvioinnin ja tutkimuksen uskottavuuden perustelemisen. Erityisesti tutkimuksen toteuttamista kuvaavassa luvussa olen käsitellyt mahdollisimman tarkasti tekemiäni valintoja ja ymmärrystäni omasta toiminnastani. Kehittämistoiminnan lähtökohtia määrittellessäni olen tuonut esiin omaa esiyymmärrystä tutkittavaan ilmiöön keskeisesti liittyvistä lähtökohdista ja kehittämistoiminnan oletuksista. Tämän jälkeen olen kuvannut havaintojeni, haastattelujen ja kirjallisen aineiston perusteella kansalaisopistoissa KOTVA 2010-hankkeen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Pohdintaosiossa tavoitteenani on ollut ajallisenkin etäisyyden turvin tarkastella nähtyä ja koettua kehittämistoimintaa myös sen ulkopuolelta ja niin paljon kuin oma roolini tutkijana antaa myöden.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Tällöin luotettavuuden lisäksi on tarkoituksenmukaista pohtia havaintojen puolueettomuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuuntelemaan ja ymmärtämään tutkimuksen kohdehenkilöitä ja ilmiöitä värittämättä henkilöiden kertomuksia tai tapahtumia omien taustaoletusteni mukaisiksi. Eskolan ja Suorannan (2008, 61) mukaan aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston tehtävä on paremminkin toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen aineistoa totesin jo menetelmällisen pohdinnan yhteydessä, että aineisto on varsin monipuolinen. Vaikka sinänsä kirjoi-

telmia ja haastatteluja olisi voinut määrällisesti ja kohdejoukoiltaan olla enemmänkin. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajautui hyvin pitkälti rehtoreiden ja osin opistojen toimistohenkilöstön näkemyksiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys tilastollisiin yleistyksiin, vaan pikemminkin tapahtumien kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan luominen (Eskola & Suoranta 2008, 61). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kehittämishankkeen ymmärtäminen ja sen kannalta keskeisen tiedon ja toiminnan läpinäkyvä kuvaaminen. KOTVA 2010-hankkeen ohjausryhmälle toimittamassani tutkimussuunnitelmassa asia oli ilmaistu niin, että toimintani tavoitteena oli tukea ja seurata KOTVA-prosessin etenemistä ja tuottaa heille peilitietoa oman toimintansa arviointia varten. Koin myös tärkeäksi, että pääsin kertomaan omasta roolistani ja tutkimuksen tekemisestä seuraamissani koulutuksissa. Parhaimmillaan tämä tutkimus voi tuottaa uusia kehittämistoiminnan ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tapoja kansalaisopistoissa tapahtuvalle kehittämiselle tulevaisuudessa. Tutkimuksen antina oli myös uudenlainen näkökulma vapaan sivistystyön organisaatioon, kansalaisopiston toimintaan ja toimijoihin, jotka aiemmissa tutkimuksissa ovat yleensä jääneet vähemmälle huomiolle.

Tämä toimintatutkimukselliseen otteeseen perustuva tutkielma on ennen muuta kuvaus kansalaisopistojen kehittämiskulttuurista yhden hankkeen ja siihen osallistuneen henkilöstön ja suunnittelijoiden näkökulmasta. En ollut mukana kaikissa koulutuksissa ja prosessikoulutuksen seuraaminen alusta loppuun olisi varmasti tuonut erilaisen näkökulman ja mahdollisuuden tarkastella hankkeessa aloitettua toimintaa. Samalla voin todeta, että tulkinnot perustuvat vain kolmeen koulutuspäivään useiden koulutuspäivien ja muun KOTVA-toiminnan ohessa. Tästä huolimatta uskon, että koulutusten aikana ja kirjoitelmissa prosessoitiin koulutuksia ja kehittämistoimintaa laajemmin, eikä pelkästään yksittäisen koulutuspäivän valossa. Vaikka tarkoituksenani ei ole tehdä yleistyksiä ainutkertaiseksi luonnehdittavasta hankkeesta, koen tämän prosessin aikana tunnistaneeeni kansalaisopistoihin nykyajassa liitettäviä odotuksia ja niiden vaikutuksia kehittämistoiminnan suuntaamiseen. Tutkimusta varten kerätystä aineistosta oli myös löydettävissä samansuuntaisia havaintoja aiempaan tutkimukseen verrattuna ja koen syventäneeni esiymmärrystäni hankkeen aikana tehdyillä havainnoilla.

Jos sanotaan, että toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena on saada aikaan muutos tai muutoksia jossakin tutkimuskohteessa (ks. Kuula 1999; Heikkinen 2010), tapahtuiko näin? Vaikka koen päässeeni lähemmäs niitä ajattelutapoja, joilla kansalaisopistojen henkilöstö määrittelee ja perustelee oman työnsä muutoksia ja uudistamistarpeita, tutkimukselle tyypilliseen tapaan jäi prosessin aikana avoimia kysymyksiä. Jatkotutkimusten kannalta olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin niin koulutuspoliittisten kuin yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vaikutuksia kansalaisopistojen identiteettiin ja olemassaolon oikeutuksen perusteluihin. Ylipäätään olisi kiinnostava seurata, mitä kansalaisopistokentällä

on tapahtumassa hallinnollispoliittisten reunaehtojen muuttuessa ja opistojen yhdistämistä suuntaavassa kulttuurissa. Näyttäisi siltä, että samalla kun muokataan kansalaisopistotoimintaa ja henkilöstön kehittämisen käytäntöjä muokataan kansalaisopistojen itseymmärrystä. Epäselväksi jäi, millainen tasapaino saavutetaan hallinnon odotusten ja kansalaisopistotoiminnan perinteisten arvojen välillä. Vaikuttaisi vahvasti siltä, että tässä kuljetaan kahta rinnakkaista polkua, mutta kuinka kauan?

Aika näyttää.

LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1991. Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuis-
kasvatukseen. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 10–29.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-
Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Helsinki: Stakes, 35–54.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- ALPINE 2009. Adult learning professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues.
University of Leiden: PLATO. Saatavilla Internetissä <[http://ec.europa.eu/education/more-
information/doc/adultprofreport_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf)> Luettu 10.10.2011.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus.
Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suo-
messä 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Anttonen, S. 2007. 1900-luvun humanistinen sivistysperintö Suomalaisessa kansansivistysajattelussa.
Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saa-
tossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 613–642.
- Argyris, C. 1999. On Organizational Learning. 2nd Edition. Oxford: Blackwell
- Arnkil, R. 2009. Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytäntöjen leviäminen työyhteisössä. Teoksessa K.
Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura,
325–352.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa.
Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalli-
set mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–44.
- Beairsto, J. A. B. 1996. Professional growth and development: What is it and how do we know if it's
working? In P. Ruohotie & P. P. Grimmet (Ed.) Professional growth and development. Direction,
delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 91–111.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. London:
Falmer Press.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja
toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 123–154.
- Cranton, P. 1996. Professional development as transformative learning. New perspectives for teachers
of adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Engeström, Y. 2004 Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

- Eräsaari, L. 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 67–90.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8 painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Acta Universitatis Tamperensis 777. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita - Ammattiopettajat työssäoppimisen kentällä. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2008. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa T. Heiskanen, M. Leinonen, A. Järvensivu & S. Aho (toim.) Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 196–214.
- Fullan, M. 1993. Change forces. Probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. 2003. Change forces with a vengeance. New York: RoutledgeFalmer.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 154–170.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59–82.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 2000. Globalisaatio - Avoin vai suljettu maailma. Helsinki: Art House.
- Harvey, D. 2005. A Brief history of neoliberalism. Oxford and New York: Oxford University press.
- Haveri, A., Laamanen, E. & Majoinen, K. 2003. Kuntarakenne muutoksessa? Tutkimus kuntajaon muutostarpeista tulevaisuudessa. Acta nro 155. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Heikkinen, A. & Lamminpää, E. 2003. Tutkivaa kehittämistä vai kehittävää tutkimusta? Ammatillisiin opintoihin integroivan kasvatustoiminnan arvioinnin haasteita. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala. Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Rovaniemi: Lapin yliopisto, 393–406. Saatavilla Internetissä <<http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/>> Luettu 1.2.2012.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 96. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 214–229.

- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Huuhka, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899–1979. Jyväskylä: Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry.
- Hytönen, T. 2002. Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 202. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 189–220.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Acta Universitatis Tamperensis 898. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2006. Kuka vastaa? Hyvinvointivaltio rajat ja julkinen vastuu. Helsinki: Stakes.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1280. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 258–274.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala (toim.) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 13–26.
- Karjalainen, E. 1970. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Helsinki: Weilin+Göös.
- Karjalainen, V. 2006. Verkostokehittäminen – Palveluparadigman muutosvoima. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskohtia. Helsinki: Stakes, 250–268.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin University, Victoria.
- Key competences for adult learning professionals 2010. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Research voor Beleid: Eu-

roopan Komissio. Saatavilla Internetissä <<http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>> Luettu 7.4.2011.

Koivisto, T. 1997. Uudistuva metallialan tuotantolaitos. Osallistava uudelleensuunnittelu mahdollisuuksien areenana. Acta Universitatis Tamperensis 558. Tampere: Tampereen yliopisto.

KoL 2010. Hankeosaaminen. KOTVA 2010 on Kansalaisopistojen opetushenkilöstön ja täydennyskoulutuksen ja itsearvioinnin kehittämisen ja mallintamisen valtakunnallinen tukihanke. Saatavilla Internetissä <<http://www.ktolhanke.net/osaava/a.39.html>> Luettu 28.11.2010.

KoL 2011. KOTVA 2010–2011 hankemateriaalit. Kansalaisopistojen liitto.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/§632. Saatavilla Internetissä <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>> Luettu 12.8.2012

Lang, T. 2011. Myyttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageriksi. Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 235. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lang, T. 2012. Rehtorista sivistysinnovaattoriksi: vapaan sivistystyön johtajuus muutoksessa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 178–194.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64–81.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.

Lähdesmäki, K. 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen. Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun. Acta Wasaensia No 113. Vaasa: Universitas Wasaensis.

Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? Aikuiskasvatus 30 (3), 164–174.

Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 81–144.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–38.

Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Helsinki: Tammi.
- Nadler, L. & Nadler, Z. 1989. Developing human resources. 3rd Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Niemelä, S. & Sallila, P. 1999. Johdanto: vapaa sivistystyö osaamisen yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 7–20.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 3.
- OKM 2011. Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana. Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin käytänteisiin ja kehittämistoimiin. Toimittaneet K. Hämäläinen & K. Hämäläinen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9. Saatavilla Internetissä <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/okm09.pdf?lang=fi>> Luettu 1.9.2012.
- OKM 2012. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. Saatavilla Internetissä <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/> Luettu 19.5.2012.
- OPM 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2009a. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. OPM: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- OPM 2009b. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Saatavilla Internetissä <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>> Luettu 10.2.2011.
- Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–54.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki: WSOY.
- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen. Katsaus aikuisoppilaitosten tehtäväkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68.
- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatus-tieteellinen Seura, 91–138.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 93–120.
- Rinne, R. 2006. Like a model pupil? Globalisation, Finnish education policies and pressure from supra-national organizations. In J. Kallo & R. Rinne (Ed.) Supranational regimes and national education policies – encountering challenge. Finnish educational research association. Turku: Painosalama, 183–215.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Sakke. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikka muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Aikuiskasvatusneuvosto ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Opetusministe-riö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67.
- Ruohotie, P. 1995 Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampe-reen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Professional growth and development in organizations. In P. Ruohotie & P. P. Grimmet (Ed.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 9–69.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusu-vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Sallila, P. 2010. Vapaansivistystyön kehittämisohjelma linjaa lähivuosien toimintaa. Lakiin saatiin uudet tehtävät, rahoitusjärjestelmän uudistus tökkii. Aikuiskasvatus 30 (3), 228–232.
- Salo, P. 2000. Kaksi kuvaa kansalaisopistoista. Kasvatustieteen päivillä 23–25.11.2000, Turun yliopistos-sa esitetty paperi. Saatavilla Internetissä
<<http://www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/Turku2000.pdf>> Luettu 4.7.2013
- Salo, P. 2003. Sivistyksellinen aikuiskasvatus järjestöllisen sivistystyön haasteena. Teoksessa V. Riiko-nen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura, 107–132.
- Salo, P. 2008. Kansansivistystyö Suomessa ja muissa pohjoismaissa. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus ai-kuiskasvatukseen. Joensuun yliopisto täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B. Oppimateriaa-lia; N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157–175.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2006. Uudisraivaajia ja syvämuokkaajia. Aikuiskasvattajan identiteetistä. Teok-sessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisope-tuksen laatua etsimässä. Tampere: Tampere University Press, 167–184.

- Sarala, U. 2000. Toiveista totta. Työyhteisöjen kehittäminen käytännössä. Helsinki: Palmenia 2000.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. H. 2009. Yrityskulttuuri - selviytymisopas. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suom. P. Rosti. Espoo: Suomen Laatuokeskus.
- Senge, P. M. 2006. The Fifth Discipline. The art & practice of the learning organisation. London: Random House.
- Sihvonen, J. 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry.
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Acta Universitatis Tamperensis 519. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sihvonen, J. & Tuomisto, J. 2012. Vapaa sivistystyö. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 272–292.
- Silvennoinen, H. 2010. Aktiivinen kansalaisuus on kovan sivistystyön takana. Aikuiskasvatus 30 (3), 162–163.
- Stenvall, J., Majoinen, K., Syväjärvi, A., Vakkala, H. & Selin, A. 2007. "Mees romppeines siihen". Henkilöstövoimavarojen hallinta ja muutoksen johtaminen kuntafuusioissa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Tuijnman, A. C. 1992. Paradigm shifts in adult education. In A. C. Tuijnman & M. van der Kamp (Ed.) Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. Oxford: Pergamon Press, 205–221.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, B 1992:2.
- Tuomisto, J. 1998. Keskitetystä aikuiskoulutussuunnittelusta markkinoiden ohjaukseen - ja takaisin? Koulutusmarkkinat tarvitsevat edelleen myös sääntelyä. Aikuiskasvatus 18 (4), 268–280.
- Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 23–55.
- Tuomisto, J. 2003. Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä. Teoksessa V. Riikonen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura, 43–80.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411–435.
- Tuomisto, J. & Salo, P. 2006. Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13–30.

- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160–179
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79–96.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Valkonen, E. & Kauppila, J. 2010. Sivistyksen keitaasta formulatalliksi? Kansalaisopistojen henkilökunnan kokemuksia markkinaperusteisesta aikuiskoulutuspolitiikasta. Aikuiskasvatus 30 (3), 175–184.
- Varmola, T. 2002. Markkinasuuntautunut aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 121–138.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen - Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- VM 2007. CAF 2006. Yhteinen arviointimalli CAF (Common Assessment Framework). Organisaation kehittäminen itsearviointin avulla. Saatavilla Internetissä <http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/04_hallinnon_kehittaminen/20060927CAF200/CAF_julkaisu_netti.pdf> Luettu 14.2.2012.
- VN 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 460. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. Journal of Education and Work 22 (1), 15–33.
- Väyrynen, R. 1998. Globalisaatio. Uhka vai mahdollisuus? Juva: WSOY
- Väyrynen, R. 1999. Suomi avoimessa maailmassa. Globalisaatio ja sen vaikutukset. Helsinki: Taloustieto.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yrjölä, P. 2003. Aikuiskoulutuspolitiikka vapaassa sivistystyössä ja opintokeskusten toiminnassa. Teoksessa V. Riikonen (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura, 81–106.

LIITTEET

LIITE 1 Kirjoitelmapyyntö

Hei KOTVA-koulutukseen osallistuja,

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustiedettä ja teen pro gradu -tutkielmaani kansalaisopistojen henkilöstön kehittämistyöstä KOTVA-hankkeessa. Tutkimuksen ja oman toimintani keskeisenä tarkoituksena on antaa palautetta ja seurata, miten KOTVA-prosessi etenee.

KOTVA-koulutusten tavoitteena on käynnistää uusia tapoja kehittää kansalaisopistojen henkilöstön ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Kirjoittamalla kokemuksiasi annat arvokasta tietoa hankkeen ja henkilöstön kehittämisen seurantaan ja arviointiin. Lisäksi kokemuksesi ja käsityksesi ovat tärkeitä oman ammatillisen kehittymisen tarkastelussa.

Kirjoitustehtävän ohjeistus:

Kuvaile vapaamuotoisesti kokemuksiasi ja käsityksiäsi, millainen merkitys **tällä KOTVA-koulutuksella** on sinun vapaan sivistystyön ammattilaiseksi kehittämisessä?

Voit tarvittaessa jäsentää kirjoitustasi seuraavien kysymysten avulla:

- Miten luonnehdit tätä koulutusta suhteessa muihin täydennyskoulutuksiin, joita olet saanut?
- Miten koulutus oli toteutettu? Oliko toteutustapa toimiva? Mitkä tekijät ovat/eivät ole sinulle tärkeitä täydennyskoulutuksessa?
- Miten aiot hyödyntää koulutuksessa saamaasi tietoa?
- Millaisia tavoitteita olet asettanut koulutukselle ja oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi?
- Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia näet kansalaisopistojen henkilöstön kehittämisessä?

Voit vapaasti kirjoittaa muustakin KOTVA-koulutukseen tai omaan ammatilliseen kehittymiseen liittyvästä ja sinulle tärkeästä asiasta. Ole avoin. Kirjoituksen pituudelle ei ole asetettu ala- tai ylärajaa ja kaikki kirjoitukset ovat yhtä arvokkaita.

Kerrothan kirjoituksesi yhteydessä **lisätietona työtehtävästäsi ja työvuosien määrästä** vapaan sivistystyön ammattilaisena. Aineistot tullaan käsittelemään nimettömänä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Kirjoitelmat eivät ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista, vaikka lyhyitä otteita teksteistä voidaankin julkaista tulosten yhteydessä.

Toivon saavani kirjoitelmat **X.X.2011** mennessä. Vapaamuotoiset kirjoitelmat voi palauttaa sähköpostitse tai muulla yhdessä sovittavalla tavalla.

Vastaan mielelläni kaikkiin lisäkysymyksiin.

Lämmin kiitos osallistumisesta!

Kaisa Lappalainen
etunimi.sukunimi@uta.fi
+358xxxxxxxxx